Rodica Mariana NICULESCU

PSIHOPEDAGOGIA METAFOREI ŞI A DRAMEI

Anul II, sem. 2

REPROGRAFIA UNIVERSITĂȚII "TRANSILVANIA" DIN BRAŞOV

CUPRINS

REPARTIZAREA TEMATICII PE CURSURI 4

CAPITOLUL I – INTRODUCERE 8

1. Reforma educațională, o necesitate a mileniului al III lea 8

2. Competențele socio-comunicaționale între realitate şi deziderat 11

CAPITOLUL II – COMUNICAREA UMANĂ. DEZVOLTAREA CAPACITĂȚII DE COMUNICARE 12

1. Comunicarea- concept şi specificitate 12

2. Forme ale comunicării umane 14

2.1. Clasificare 14

2.2. Scurtă analiză a formelor de comunicare analizate după criteriul codurilor (comunicarea verbală, paraverbală şi nonverbală) 15

3. Competența de comunicare 22

4. Dezvoltarea competențelor de comunicare verbală (orală), paraverbală şi nonverbală la elevi, un obiectiv major al procesului educațional 25

CAPITOLUL III – CRATIVITATE – REPERE TEORETICE 32

1. Creativitate şi creație – delimitări conceptuale 32

1.1. Termenul de creativitate 32

1.2. Creativitatea ca formațiune complexă de personalitate 34

2. Dimensiunea motivațională a creativității 35

2.1. Motivație- concept 35

2.2. Principiul motivației cognitive 36

2.3. Conceptul de optimizare a motivației, semnificații şi valențe pedagogice 36

2.4. Analiza motivațiilor care pot fi exploatate din punct de vedere pedagogic 37

2.5. Motivație şi creativitate 38

3. Temperament şi creativitate 39

4. Inteligență şi creativitate 40

5. Imaginație şi creație 41

6. Creativitate şi stil cognitiv 42

7. Insight şi creativitate 43

8. Blocaje ale creativității 44

9. Stimularea gradului de activism 45

10. Dimensiunea psiho-socială a creativității - grupul, factorii activității de grup 46

10.1. Considerații generale. 46

10.2. Valențele formative ale activității în grup 47

10.3. Funcționarea grupului 48
10.4. Factorii de grup şi optimizarea motivației 48
10.5. Competiția şi optimizarea motivației 49

CAPITOLUL IV – METODELE ACTIV-PARTICIPATIVE 51
1. Noțiunea de metodă de învățământ – delimitări conceptuale 51
2. Noțiunea de metode activ-participative 51
3. Caracteristicile generale ale metodelor activ-participative 54
4. Taxonomia metodelor activ-participative 55
5. Metodele creative 57
6. Metode bazate pe simulare - jocul de rol şi învățarea dramatizată 57
6.1. Jocul de rol 57
6.2. Învățarea dramatizată 61

CAPITOLUL V – MEFORA ŞI DRAMA- PUNCTE FORTE ŞI LIMITE ÎN UTILIZAREA LOR CA METODE DE PREDARE- ÎNVĂȚARE- EVALUARE 63
1. Introducere 63
2. Metafora şi drama, metode utilizate în procesul de predare- învățare- evaluare 65
2.1. Metafora – delimitări conceptuale 65
2.2. Tipuri de meatafore 68
2.3. Funcții principale ale metaforei 68
3. Metafora construcție şi specificitate 69
3.1. Strategii rezolutive – prezentare generală 69
3.2. Rezolvarea prin analogie (implicată în construcția de metafore) 70
3.3. Tipuri de analogii 71
3.4. Metaforă, limbaj, gândire creatoare; funcții specifice metaforei. Metafora pro şi contra 71
4. Aspecte ce privesc utilizarea metaforei în educație 72
5. Cerințe față de utilizarea metaforei în procesul educațional 72
6. Obiective urmărite în predare şi învățare prin intermediul metaforei 73
7.Ținte de atins (finalități educaționale) pentru învățare şi evaluare după utilizarea metaforei 73
8. Metafora ca resursă metacognitivă 74
8.1. Metacogniția – o privire de ansamblu 74
8.2. Elementele de bază ale metacognitiei 74
8.3. „Cunoştințele" metacognitive dobândite prin intermediul metaforei 75
8.4. Procesele psihice şi metacogniția 76
8.4.1 Metacogniția şi inteligența 76
8.4.2. Metacogniția şi memoria 76
8.4.3. Metacogniția şi înțelegerea 77

8.4.4. Metacogniția şi atenția 77
8.4.5. Concluzii 77
9. Drama în educație …….. 78
CAPITOLUL VI – ASPECTE SPECIFICE ALE COMUNICĂRII DIDACTICE ÎN CONTEXTUL UTILIZĂRII METAFOREI 79
1. Comunicarea – considerații generale 79
1.1. Comunicarea – problemă de maxim interes pentru specialiştii din diferite domenii 79
1.2. Aspecte teoretice ale comunicării- fundamente ale pedagogiei metaforei şi dramei 80
1.3. Ce înseamnă a comunica ? Care sunt elementele specifice ale comunicării în contextul utilizării metaforei in predare-învățare? 83
2. Rolul feed-back-ului în comunicare. Aspecte specifice în utilizarea metodelor de tip metaforă şi dramă 84
2.1. Primul feed-back: student-profesor …….. 84
2.2. Al doilea feed-back: profesor-student 85
2.3. Optimizarea comunicării didactice în contextul utilizării metaforei în predare învățare 86
2.4. Rolul întrebărilor în stimularea comunicării 87
2.5. Reformularea răspunsului 88
2.6. Formularea reformulării 89

CAPITOLUL VII – ANALIZA OBIECTIVELOR GENERALE URMĂRITE ÎN UTILIZAREA METAFOREI ŞI DRAMEI ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL 90
1. Finalități şi obiective urmărite în predare/ învățare/ evaluare în *situații de învățare focalizate pe dimensiunile intelectuală, emoțională şi socială prin utilizarea metaforei şi dramei* 90
2. Analiza utilizării metaforei şi dramei în procesul educațional din perspectiva a cinci tipuri de abordare a acestui proces 93
2.1 Abordarea focalizată pe obiective educaționale …….. 93
2.2 Abordarea comportamentalistă a predării/învățării evaluării 96
2.3 Abordarea cognitivistă …….. 97
2.4 *Abordarea constructivistă în predare/ învățare* (Chen C., 2003) ……. 98
2.5 Abordarea umanistă: educația / instrucția centrată pe elev/ student 101
2.6 Abordarea umanistă: educația / instrucția centrată pe elev/ student 101

CAPITOLUL VIII – AVANTAJELE SI LIMITELE ABORDĂRII METODOLOGICE A METAFOREI ÎN EDUCAȚIE 103

Teme pentru portofoliul de examen 127
Bibliografie 128

REPARTIZAREA TEMATICII PE CURSURI

Tematică	Obiective urmărite
CAPITOLUL I - INTRODUCERE **1. Reforma educațională, o necesitate a mileniului al III lea**	• Reactualizara aspectelor legate de reformă, în scopul dezvoltării capacității studenților de a argumenta nevoia de reformă şi d a explic a principalele caracteristici ale acesteia
2. Competențele socio-comunicaționale între realitate şi deziderat	
CAPITOLUL II - COMUNICAREA UMANĂ. DEZVOLTAREA CAPACITĂȚII DE COMUNICARE **1. Comunicarea- concept şi specificitate**	• Exersarea capacității studenților de a " comunica " eficient cunoştințele lor despre comunicare. • Dezvoltarea capacității studnților de a corela această temă cu aspectele legate de metodologia modernă şi, implicit de ceea ce se va aborda în capitolele de fond, legate de metaforă şi dramă. • Aprofundarea cunoştințelor legate de temă, prin abordarea lor într-un alt context • Dezvoltarea capacității de sinteză şi a capacității de argumentare
2. Forme ale comunicării umane **2.1. Clasificare**	
2.2. Scurtă analiză a formelor de comunicare analizate după criteriul codurilor (comunicarea verbală, paraverbală şi nonverbală)	
3. Competența de comunicare	
4. Dezvoltarea competențelor de comunicare verbală (orală), paraverbală şi nonverbală la elevi, un obiectiv major al procesului educațional	
CAPITOLUL III - CREATIVITATE – REPERE TEORETICE **1. Creativitate şi creație – delimitări conceptuale** **1.1. Termenul de creativitate** **1.2. Creativitatea ca formațiune complexă de personalitate**	• Dezvoltarea capacității studenților de a corela această temă cu aspectele legate de metodologia modernă şi, implicit de ceea ce se va aborda în capitolele de fond, legate de metaforă şi dramă. • Aprofundarea cunoştințelor legate de temă, prin abordarea lor într-un alt context • Dezvoltarea capacității de sinteză şi a capacității de argumentare
2. Dimensiunea motivațională a creativității **2.1. Motivație- concept** **2.2. Principiul motivației cognitive** **2.3. Conceptul de optimizare a motivației, semnificații şi valențe pedagogice**	• Dezvoltarea capacității studenților de a corela această temă cu aspectele legate de metodologia modernă şi, implicit de ceea ce se va aborda în capitolele de fond, legate de metaforă şi dramă. • Aprofundarea cunoştințelor legate de temă, prin abordarea lor într-un alt context

Tematică	Obiective urmărite
2.4. Analiza motivațiilor care pot fi exploatate din punct de vedere pedagogic	• Dezvoltarea capacității de sinteză şi a capacității de argumentare
2.5. Motivație şi creativitate	
3. Temperament şi creativitate	• Dezvoltarea capacității de a construi, cu ajutorul cunoştințelor de psihologie, a unor argumente legate de implicațiile tematicii în discuție în relația acestia cu metodele didactice interactive • Pregătire pentru licență, prin recapitularea unor aspecte teoretice abordate la diferite disciplin din anii anteriori • Dezvoltarea capacității de extrapolare, transfer de cunoştințe, interpretare, argumentare.
4. Inteligență şi creativitate	
5. Imaginație şi creație	
6. Creativitate şi stil cognitiv	
7. Insight şi creativitate	
8. Blocaje ale creativității	
9. Stimularea gradului de activism	
10. Dimensiunea psiho-socială a creativității - grupul, factorii activității de grup **10.1. Considerații generale.** **10.2. Valențele formative ale activității în grup** **10.3. Funcționarea grupului** **10.4. Factorii de grup şi optimizarea motivației** **10.5. Competiția şi optimizarea motivației**	
CAPITOLUL IV - METODELE ACTIV-PARTICIPATIVE **1. Noțiunea de metodă de învățământ – delimitări conceptuale** **2. Noțiunea de metode activ-participative.** **3. Caracteristicile generale ale metodelor activ-participative**	• Dezvoltarea capacității de a construi, cu ajutorul cunoştințelor de pedagogie, a unor argumente legate de implicațiile tematicii în discuție în relația acestia cu metodele didactice interactive • Pregătire pentru licență, prin recapitularea unor aspecte teoretice abordate la diferite disciplin din anii anteriori • Dezvoltarea capacității de extrapolare, transfer de cunoştințe, interpretare, argumentare
4. Taxonomia metodelor activ-participative. **5. Metodele creative** **6. Metode bazate pe simulare- jocul de rol şi învățarea dramatizată** **6.1. Jocul de rol** **6.2. Învățarea dramatizată**	

Tematică	Obiective urmărite
CAPITOLUL V - MEFORA ŞI DRAMA - PUNCTE FORTE ŞI LIMITE ÎN UTILIZAREA LOR CA METODE DE PREDARE- ÎNVĂȚARE- EVALUARE **1. Introducere**	• Înțelegerea corectă a distincțiilor implicate de temă • Dezvoltarea capacității de a exprima metaforic orice tip de conținut dmonstrând capacități creative şi gândire divergentă. • Dezvoltarea creativității • Dezvoltarea capacității de exprimare expresivă • Exersarea limbajuli trupului
2. Metafora şi drama, metode utilizate în procesul de predare – învățare - evaluare **2.1. Metafora – delimitări conceptuale** **2.2. Tipuri de meatafore** **2.3. Funcții principale ale metaforei** **2.4. Cerințe față de utilizarea metaforei în procesul educațional**	
3. Metafora construcție şi specificitate **3.1. Strategii rezolutive – prezentare generală** **3.2. Rezolvarea prin analogie (implicată în construcția de metafore)** **3.3. Tipuri de analogii** **3.4. Metaforă, limbaj, gândire creatoare; funcții specifice metaforei.**	• Dezvoltarea capacității de a construi, cu ajutorul cunoştințelor de psihologie, a unor argumente legate de implicațiile tematicii în discuție în relația acestia cu metodele didactice interactive • Pregătire pentru licență, prin recapitularea unor aspecte teoretice abordate la diferite discipline din anii anteriori • Dezvoltarea capacității de extrapolare, transfer de cunoştințe, interpretare, argumentare
4. Aspecte ce privesc utilizarea metaforei în educație	
5. Cerințe față de utilizarea metaforei în procesul educațional **6. Obiective urmărite în predare şi învățare prin intermediul metaforei.** **7. Ținte de atins (finalități educaționale) pentru învățare şi evaluare după utilizarea metaforei.**	
9. Drama în educație	
CAPITOLUL VI - ASPECTE SPECIFICE ALE COMUNICĂRII DIDACTICE ÎN CONTEXTUL UTILIZĂRII METAFOREI **1. Comunicarea – considerații generale** **1.1. Comunicarea – problemă de maxim interes pentru specialiştii din diferite domenii** **1.2. Aspecte teoretice ale comunicării- fundamente ale pedagogiei metaforei şi dramei**	• Exersarea capacității de utilizare a metaforei şi dramei în contexte de situații didactice (ca elevi/ stiudenți şi, simulativ ca educatori) • Dezvoltarea capacităților de comunicare în contexte complexe, creative • Exersarea limbajului verbal, paraverbal şi nonverbal

Tematică	Obiective urmărite
1.3. Ce înseamnă a comunica ? Care sunt elementele specifice ale comunicării în contextul utilizării metaforei in predare-învățare?	
2. Rolul feed-back-ului în comunicare. Aspecte specifice în utilizarea metodelor de tip metaforă şi dramă **2.1. Primul feed-back: student-profesor** **2.2. Al doilea feed-back: profesor-student** **2.3. Optimizarea comunicării didactice în contextul utilizării metaforei în predare învățare** **2.4. Rolul întrebărilor în stimularea comunicării** **2.5. Reformularea răspunsului** **2.6. Formularea reformulării**	
CAPITOLUL VII. ANALIZA OBIECTIVELOR GENERALE URMĂRITE ÎN UTILIZAREA METAFOREI ŞI DRAMEI ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL. **1. Finalități şi obiective urmărite în predare/ învățare/ evaluare în *situații de învățare focalizate pe dimensiunile intelectuală, emoțională şi socială prin utilizarea metaforei şi dramei***	• Consolidarea cunoştințelor de curriculum prin raportare la tematica acestui curs • Aprofundarea cunoştințelor dobândite în anii anteriori, printr-o abordare interdisciplinară şi transdisciplinară.
2. Analiza utilizării metaforei şi dramei în procesul educațional din perspectiva a cinci tipuri de abordare a acestui proces	
2.1. Abordarea focalizată pe obiective educaționale	
2.2. Abordarea comportamentalistă a predării/învățării evaluării	
2.3. Abordarea cognitivistă ***2.4. Abordarea constructivistă în predare/ învățare*** (Chen C., 2003) ***2.5. Abordarea umanistă: educația / instrucția centrată pe elev/ student*** ***2.6. Abordarea umanistă: educația / instrucția centrată pe elev/ student***	• **Consolidarea cunoştințelor de curriculum prin raportare la tematica acestui curs** **Aprofundarea cunoştințelor dobândite în anii anteriori, printr-o abordare interdisciplinară şi transdisciplinară**
CAPITOLUL VIII. - AVANTAJELE SI LIMITELE ABORDĂRII METODOLOGICE A METAFOREI ÎN EDUCAȚIE	• **Dezvoltarea capacităților metacognitive la studenți**

„Educația nu este acumularea unei multitudini de fapte eteroclite, ci formarea spiritului pentru a putea gândi lucruri care nu se învață din cărți."

A. Enstein

CAPITOLUL I

INTRODUCERE

OBIECTIVE:

Reactualizara aspectelor legate de reformă, în scopul dezvoltării capacității studenților de a argumenta nevoia de reformă şi d a explic a principalele caracteristici ale acesteia

1. Reforma educațională, o necesitate a mileniului al III lea[1]

Societatea contemporană trăieşte într-un ritm nou. Ea îşi duce exietența într-o lume a deschiderii, când „mâine" este necesar să ştim mai mult şi altfel decât „astăzi", să fim capabili a face ceva ce nu am făcut niciodată în perioada în care am „învățat să facem ceva". Va trebui să fim capabili să punem în practică într-un mod creativ ceea ce am avut şansa să învățăm astăzi printr-o cale diferită; dacă avem această şansă. Acesta este motivul pentru care educația este în fața unei noi provocări cu care trebuie să se confrunte. Copiii, elevii, studenții sunt diferiți, mai inteligenți, mai curioşi, pe măsură ce cresc mai interesați de viitorul lor, mai pragmatici, centrați pe propriile lor cariere cu conştința unui viitor nesigur. Pe de altă parte, ceea ce este necesar să fie învățat, este din ce în ce mai complex, mai dificil, pentru că ştiința şi tehnologia se dezvoltă cu o viteză uimitoare. În acest context, sarcina educării copiilor/ tinerilor revine unei categorii profesionale ce este obligată să uzeze de o altă abordare, utilizând o mai mare varietate de metode de predare şi evaluare, pentru a dezvolta elevilor un stil de învățare mai eficient, care să valorizeze creativitatea la cel mai înalt nivel; este implicată aici o cu totul alta mentalitate a profesioniştilor educației.

Această necesitate obiectivă a născut ideea de reformă, nu doar în România ci pe toate meridianele planetei, cu nuanțele specifie culturilor diferite şi nivelului de dezvoltare a sistemelor educaționale implicate.

[1] Capitol în care s-au utilizat fragmente din lucrarea de licență „Metaforă şi creativitate în educație", autor: Bâzgan Marius, absolvent al Facultății de Psihologie şi Ştiințele Educației, Universitatea „ Transilvania" din Braşov şi din lucrarea metodico- ştiințifică „....." autor.....
lucrări realizate sub aceeaşi coordonare ca şi prezenta lucrare.

Ideea fundamentală a reformei învățământului (inclusiv în România) este, pe de o parte, aceea de a crea structuri instituționale noi sau a moderniza structurile existente pentru o democratizare reală a învățământului şi o creştere a eficienței şcolii, prin racordarea ei la noile cerințe ale dezvoltării economice, sociale, ştiințifice, tehnice, tehnologice şi culturale. Pe de altă parte, reforma se concentrează nu doar asupra sistemului ci, mai ales, asupra procesului de învățământ care este responsabil de crearea situațiilor de învățare eficiente din perspectiva finalităților noi, reconsiderate în baza unei filozofii noi, concepție comandată de chiar noutatea şi dinamica sistemului social global şi globalizat în acelaşi timp. Este implicată aşadar o complexă reformă curriculară.

Prin reforma învățământului se încearcă accentuarea şi valorizarea funcției formativ–educative a procesului de învățământ în raport cu funcția sa informativă, de instruire, renunțarea, pe cât posibil, la structura monodisciplinară a disciplinelor de învățământ, înlăturarea ideii că în şcoală cadrul didactic este unica sursă veritabilă de cunoaştere, implicarea elevilor în proiectarea şi desfăşurarea procesului de învățământ, aducerea în prim plan a valorilor educaționale şi de socializare care sunt încă ignorate sau marginalizate, chiar dacă, la nivel declarativ lucrurile par a sta altfel.. Toate acestea trebuie să treacă dincolo de planul teoretic şi să pătrundă în practica şcolară.

Pentru a ajunge la schimbări ale procesului de predare-învățare este necesară o schimbare de esență pe mai multe planuri:

- Statutul educației în societate trebuie să fie reconsiderat, învățământul să devină în mod real, nu doar în textul constituțiilor „ priorități naționale”;
- Odată cu statutul educației trebuie să fie reconsiderat statutul educatorului, acest profesionist de efecienţa căruia depinde eficienţa viitoarei societăți în care vor activa „produsele” muncii educatorului de astăzi. În acest plan nu este suficient aspectul formal al schimbării statutului educatorului ci şi acceptarea reală, în cele mai intime planuri ale mentalității socio-profesionale şi individuale, a imensității importanței şi responsabilității acestei profesiuni;
    - în mod deosebit, să se producă serioase transformări în atitudinea educatorului față de organizarea şi conducerea procesului, astfel încât educabilul să fie situat în centrul acestuia, să devină, pe cât posibil, coparticipant responsabil la actul educațional. Sursele de informare ale educabilului sunt multiple în zilele noastre, nu se mai reduc la informația primită în şcoală; de aceea educatorul trebuie să valorifice aceste informații în cadrul procesului de învățământ. De asemenea, cunoştințele predate trebuie aplicate în diverse forme. Elevului/ studentului nu i se

mai cere doar să "restituie" informațiile transmise, ci să dovedească prin diverse activități că poate opera cu aceste informații, că poate găsi căi noi de acțiune;

- schimbarea finalităților educaționale şi, implicit ale obiectivelor educaționale.

Astfel, ansamblul de aşteptări exprimate de şcoală față de un copil/tânăr are o structură sensibil schimbată, cu accente şi ierarhii noii. Finalitățile educaționale sunt centrate pe competențele obținute de educabili pe diferite trepte de educație, competențe detalitate în sisteme de cunoştințe, capacități, abilități, trăsături de personalitate mai ferm şi adecvat structurate. Absolvenții diferitelor trepte de învățământ trebuie să demonstreze nivele diferite de elaborare pentru:

- capacități de gândire fluidă, flexibilă, convergentă, divergentă, critică şi speculativă în măsură să-i ajute pe elevi să utilizeze cunoştințele şi competențele dobândite în diferite situații-problemă;
- imaginație bine elaborată, reproductivă şi creatoare deopotrivă;
- memorie logică cu calități funcționale
- capacități de comunicare bine şi foarte bine elaborate
- motivația şi disponibilitatea de a răspunde în mod adecvat la schimbare, ca premisă a oricărei dezvoltări personale;
- aptitudini optim elaborate, în raport cu specificul individual;
- atitudini creative şi atitudini fundamentale pe valori morale pozitive;
- capacităti de inserție socială activă, alături de un set de atitudini şi valori personalizate, care vor permite educaților participarea la viața unei societăți deschise şi democratice.

O reformă autentică a învățământului reclamă în mod necesar trecerea de la o învățare focalizată unilateral, preponderent pe componenta cognitiv-informațională către situații de învățare capabile să formeze sisteme de cunoştințe, sisteme de atitudini, de convingeri, de trăsături de voință şi caracter, de conduite sociale, într-un cuvânt- competențe.

În acest context asistăm la o răsturnare sau inversare a obiectivelor pedagogice în următoarea ierarhie:

- dezvoltarea atitudinilor şi capacităților intelectuale;
- formarea de priceperi şi obişnuințe/deprinderi şi ele adaptabile, restructurabile în funcție de necesitățile situațiilor de viață, ale profesiunii;
- dezvoltarea unor cunoştințe reunite în sisteme funcționale, cababile de restructurări şi completări continue.

Printre competențele de maximă importanță pentru inserția şi integrarea socio-profesională un loc central îl ocupă **competențele socio- comunicaționale**.

2. Competențele socio-comunicaționale între realitate şi deziderat

Formarea unei personalități complexe şi complete capabilă să se exprime pe sine, să interacționeze dinamic cu semenii, reprezintă o necesitate absolută pentru pregătirea tinerei generații în vederea integrării într-o societate deschisă şi democratică.

Din păcate societatea pare a se preocupa prea puțin de calitatea actului de comunicare; se poate spune că se remarcă un relativ dezinteres față de înțelesul cuvântului şi al vorbirii, al gestului şi al comportamentului, al scrierii şi exprimării. În aceste condiții, şcolii îi revine rolul de a dezvolta la modul real competențele socio- comunicaționale. Şi pentru că vorbim de ***competențe***.nu ne referim doar la cunoştințe legate de limbă (ca principal mijloc de comunicare umană) şi de literatură ci punem accentual pe capacitatea şi abilitatea de a comunica nuanțat, relevant şi efficient, folosintâd toate formele de limbaj, pe motivația pentru comunicare, pe atitudinea pozitivă față de o comunicare eficientă. Şcoala trebuie să asigure, în toate contextele situațiilor formale de învățare exersarea capacităților de comunicare. Absența acestui exercițiu, în care să existe preocupare pentru folosirea corectă a limbii, pentru exprimarea complexă, elevată, pentru susținerea corectă a limbajului verbal de cel paraverbal şi nonverbal, nefructificarea corespunzătoare a tuturor contextelor de învățare în acest scop, fără a reduce preocupările de acest gen la orele de limbă şi literatură maternă sau, eventual de limbă străină, sunt lipsuri majore ale procesului educațional din şcoală. Acestea duc la incapacitatea elevilor/ studenților de a se exprima în gând, de a organiza şi construi un discurs, de a accepta reciprocitatea, de a depăşi barierele în comunicare.

Nu este greu să observăm în jurul nostru diferitele disfuncții apărute în situații de comunicare orală: receptorul nu manifestă interes față de mesaj; mesajul se transmite cu pauze lungi, deranjante; receptorul nu înțelege mesajul şi are cu totul altă poziție față de el; receptorul nu are capacitatea de a asculta şi întrerupe repetat comunicarea; insuficienta dispoziție de a participa la conversație; dificultăți în exprimarea logică, coerentă şi corectă a gândurilor, opiniilor, sentimentelor, sunt aspecte pe care le întâlnim la tot pasul.

În învățământul tradițional, comunicarea este vehicularea mesajului de la transmițător (profesor) la receptor (elev). Acesta din urmă "înghite", în mod pasiv, "pastilele" de informație pentru ca, mai apoi, să le reproducă mai mult sau mai puțin ad literam, în funcție de gradul de rigiditate al sistemului. Comunicarea însăşi poate fi predată, dar nu la fel de uşor învățată, pe baza acestei scheme. Profesorul poate da definiții, reguli, modele de comunicare, dar acestea nu devin operante (în sensul unui adevărat schimb de idei) dacă elevii/ studenții nu sunt antrenați să comunice (să participe la schimbul activ pe care îl presupune comunicarea) cu educatorul. În absența unui asemenea antrenament, elevii/ studenții învață, cel mult, "despre comunicare".

Astfel, educatorul trebuie să renunțe la atitudinea tradițională prin care invocă propria autoritate, obligă la atenție, solicită elevilor/ studenților învățare reproductivă, în favoarea creării acelor situații în care elevii să comunice în diverse scopuri, în perechi, în grupuri mici şi cu întreaga clasă pentru socializarea lor în spiritul cooperării, întrajutorării şi respectului valorilor morale.

CAPITOLUL II
COMUNICAREA UMANĂ. DEZVOLTAREA CAPACITĂȚII DE COMUNICARE[2]

OBIECTIVE:

- Exersarea capacității studenților de a " comunica " eficient cunoştințele lor despre comunicare.
- Dezvoltarea capacității studnților de a corela această temă cu aspectele legate de metodologia modernă şi, implicit de ceea ce se va aborda în capitolele de fond, legate de metaforă şi dramă.
- Aprofundarea cunoştințelor legate de temă, prin abordarea lor într-un alt context
- Dezvoltarea capacității de sinteză şi a capacității de argumentare

1. Comunicarea- concept şi specificitate

Jean Claude Abric (1977**)** defineşte comunicarea drept "ansamblul proceselor prin care se efectuează schimburi de informații şi de semnificații între persoane aflate într-o situație socială dată". Sintagma "schimb de informații şi de semnificații"se referă la faptul că procesele de comunicare sunt esențialmente sociale, ele se întemeiază pe fenomene de interacțiune şi sunt determinate de acestea. Fiind o interacțiune, ea se prezintă ca un fenomen dinamic ce implică o transformare, cu alte cuvinte, ea este subsumată unui proces de influență reciprocă între mai mulți actori sociali.

Comunicarea nu poate fi concepută ca un simplu proces de transmitere de informație; bazată pe interacțiune între locutori, ea presupune: emitere şi receptare de mesaje, uneori emițătorul fiind dominant unul dintre locutori (în cazul monologului de tip expunere, conferință etc.) alteori rolul de emițător- receptor schimbându-se cyclic (în cazul dialogului, al conversației

[2] Capitol în care s-au utilizat fragmente din lucrarea de licență „Metaforă şi creativitate în educație", autor: Bâzgan Marius, absolvent al Facultății de Psihologie şi Ştiințele Educației, Universitatea „ Transilvania" din Braşov şi din lucrarea metodico- ştiințifică „....." autor.....
lucrări realizate sub aceeaşi coordonare ca şi prezenta lucrare.

etc.). Chiar şi în cazul monologului receptorul pare a fi pasiv; în esență şi el trimite mesaje emițătorului dar nu prin limbaj verbal/ paraverval, ca acesta ,ci prin intermediul nonverbalului.

Chiar Jean Claude Abric, (1977 **) i**nclude în componența mesajului nu doar informațiile, ci şi semnificațiile, căci dacă informația este premisa absolut necesară unui act de comunicare, ea nu este însă şi suficientă. Absența înțelegerii informației şi a cadrului relațional, care îi ghidează şi fixează sensul şi semnificația, anulează "starea de comunicare". Conceptul de "semnificație"are înțelesul de "uzaj personal al conținutului desemnat de un semnificant", iar cel de "sens"-"ansamblu al rezentărilor pe care le sugerează un semnificant.(Cucoş. C., 1998). Fără îndoială, comunicarea nu se bazează exclusiv pe exprimarea orală, ea fiind un sistem cu multiple canale. Gesturile, mimica, poziția corporală şi chiar tăcerea sunt acte de comunicare, vehiculează o semnificație. Ele atestă natura legăturii sociale existente sau dorite.

Sophie Moirand, (apud Abric, J., 1997) priveşte comunicarea din perspectivă lingvistică drept schimb interacțional între cel puțin doi indivizi aflați într-o relație socială. Acest schimb se realizează prin utilizarea de semne verbale şi non-verbale, fiecare individ putând fi, pe rând sau exclusiv, producător sau consumator al mesajului.

Comunicarea reprezintă, aşadar, un act social, deliberat sau involuntar, conştient sau nu, în virtutea faptului că indifferent de intenție omul comunică din moment ce orice comportament are valoarea unui mesaj, cu alte cuvinte este o comunicare.

În esență, "a comunica" înseamnă a fi în contact cu altcineva, a-i împărtăşi gânduri, informații, simțăminte. Pornind de la această definiție, C. Cucoş (1996) propune câteva axiome:

- comportamentului uman, în ansamblul său, îi este intrinsecă dimensiunea informațională, care, receptată şi corect decodificată, devine comunicare;
- a comunica înseamnă cu mult mai mult decât a stăpâni cuvintele; putem vorbi fără să comunicăm şi să ne "împărtăşim"celorlalți fără a rosti nici un cuvânt;
- absența intenției comunicative nu anulează comunicarea.

Pornind de la multitudinea de definiții asupra comunicării şi având în vedere complexitatea actului comunicativ, Luminița Iacob (1999, p.181) face câteva sublinieri referitoare la aspectele clasice, dar şi actuale manifestate în cercetarea comunicării.

O primă caracteristică regăsită atât în abordarea problemelor clasice ale comunicării, cât mai ales, în tendințele contemporane ale cercetării este aceea că actul comunicării este văzut ca o *unitate a informației cu dimensiunea relațională*, aceasta din urmă fiind şi ea purtătoare de semnificații, contextualizând informația.

În ceea ce priveşte *modelul comunicării,* este evidentă trecerea în umbră a celui liniar, (emițător E→ mesaj M→ receptor R) şi acordarea de atenție suplimentară modelului circular,

interactiv ce consideră actul comunicării ca pe o relație de schimb permanent între parteneri, care au, fiecare, simultan, dublul statut de emițător şi receptor.

Abordărea sistemică a comunicării, a realizat înglobarea fenomenelor de retroacțiune, acceptarea pluricanalității comunicării (auditiv, vizual, tactil, olfactiv etc.) şi diversității codurilor utilizate (sunet, cuvânt, gest, imagine, poziție etc.), evidențierea non-exclusivității status-rolurilor de emițător şi receptor.

2. Forme ale comunicării umane

2.1. Clasificare

Ca orice fenomen cu o complexitate remarcabilă, comunicarea îmbracă mai multe forme. Stdiile asupra comunicării umane, sufficient de numeroase se caracterizează, printer altele şi prin încercarea de identificare şi analiză a formelor pe care le îmbracă acest complex fenomen. Comunicarea ca fenomen multiipostazic (relație, acțiune, schimb de informație, tranzație etc.) a reuşit să determine apariția unui număr considerabil de repere de analiză şi de criterii de clasificare.

C.Cucoş (1996) propune o clasificare a formelor de comunicare în baza câtorva criterii, însoțită de precizări şi exemplificări.

CRITERII	FORME	PRECIZĂRI
1. Parteneri **(nivelul interacțiunii)**	a) comunicare *intrapersonală*	- cu sine (monologul interior sau verbalizat)
	b) comunicare *interpersonală*	- între două personae aflate în relație directă
	c) comunicare în grup mic	- în cazul unei relații grupale de tip "față în față"
	d) comunicare publică / mediatică	- auditorul este un public larg, în relație directă (conferință, miting) sau indirectă (ziar, TV) cu emițătorul
2. **Statutul interlocutorilor**	a) comunicare *verticală*	- între parteneri cu statute inegale (elev-profesor; soldat-ofițer etc.)
	b) comunicare *orizontală*	- între parteneri cu statute egale (elev-elev; soldat-soldat etc.)
3. **Coduri** folosite	a) comunicare *verbală*	Cu ajutorul verbalului
	b) comunicare *paraverbală*	Dată de nuanțele verbalului determinate de voce, pauze, accente, timbru etc.
	c) comunicare *nonverbală*	Limbajul corpului
	d) comunicare *mixtă*	Combinația dintre formele anterioare

CRITERII	FORME	PRECIZĂRI
4. **Finalitatea** actului comunicativ	a) comunicare *accidentală*	- transmiterea întâmplătoare de informații, fără ca ea să fie vizată expres de emițător
	b) comunicare *subiectivă*	- exprimă direct starea afectivă a locutorului, din necesitatea descărcării şi reechilibrării, în urma acumulării unei tensiuni psihice (pozitive sau negative)
	c) comunicare **i***nstrumentală*	- urmăreşte un scop precis şi obținerea unui anumit efect în comportamentul receptorului - are capacitatea de a se modifica, în funcție de reacția partenerilor pentru a-şi atinge obiectivul
5**. Capacitatea autoreglării** (nivelul şi gradul feed-back-ului)	a) comunicare *lateralizată (unidirecțională*)	- fără feed-back (comunicare prin film, radio, TV, bandă magnetică etc. , forme care nu admit interacțiunea instantanee)
	b) comunicare *nelateralizată*	- cu feed-back concomitent, determinat de prezența interacțiunii emițător-receptor
6. **Natura conținutului**	a) comunicare *referențială*	- viezează un anumit adevăr (ştiințific sau de altă natură) care face obiectul expres al mesajului
	b) comunicare *operațional-metodologică*	- vizează înțelegerea acelui adevăr, felul în care trebuie operat, mental sau practic, pentru ca adevărul transmis să fie "descifrat"
	c) comunicare *atitudinală*	- valorizează cele transmise, situația comunicării şi partenerul

Clasificarea formelor de comunicare (după C. Cucoş, 1998) [3]

În viața reală aceste forme de comunicare coexistă; delimitările sunt făcute din necesități de analiză şi de prezentare.

2.2. Scurtă analiză a formelor de comunicare analizate după criteriul codurilor (comunicarea verbală, paraverbală şi nonverbală)

Una dintre cele mai frecvente diferențieri utilizate în analiza comunicării umane are la bază *natura semnelor* utilizate în codarea informației şi *canalul predilect* de transmitere a mesajului astfel rezultat.

Comunicarea verbală

Ca formă de comunicare stabilită în baza criteriului enunțat anterior, comunicarea verbală este cea mai importantă şi cea mai des studiată, deşi antropogenetic şi ontogenetic ea apare destul de târziu în raport cu comunicarea nonverbală şi (ca descifrare de semnificații, ca recepție în

[3] Prelucrare după sinteza realizată de.....

ontogeneza timpurie), şi în raport cu comunicarea paraverbală. Copilul descifrează semnificațiile tonului, ale tăcerii şi ale accentelor mult înainte de a înțelege sensul cuvintelor pe care le aude.

Comunicarea verbală este specific umană, informația este codificată şi transmisă prin cuvânt (sub aspect fonetic, lexical, morfo-sintactic). Canalul de transmitere este cel auditiv în cazul comunicării orale şi cel vizual în cazul comunicării scrise. Ea permite formularea, înmagazinarea şi transmiterea unor conținuturi extrem de complexe, de aceea, multă vreme a fost studiată ca manieră dominant-exclusivă a comunicării.

Tendința actuală este orientată mai ales asupra cercetării comunicării orale, mult timp neglijată din cauza lipsei instrumentelor tehnice care să o surprindă în complexitatea sa. (Iacob, L.M.,1994,p.226)

Comunicarea verbală are la bază limbajul verbal, sistem de semne specific oamenilor, alcătuit din sunete articulate (foneme) şi semnele grafice corespunzătoare acestora (grafeme) , prin care aceştia îşi exprimă gândurile, sentimentele şi dorințele, oral sau în scris.

Ca formă de activitate specific umană, considerat în întregul său, limbajul este multiform şi eteroclit. El se manifestă pe mai multe planuri: fizic, fiziologic şi psihic şi aparține atât individualului, cât şi socialului.

Limbajul verbal implică, pe de o parte, limba, ca principal mijloc de comunicare iar, pe de altă parte, vorbirea/ scrierea ca activitate de comunicare. Limba este un produs social istoric, rezultat din nevoia de comunicare din ce în ce mai complexă dintre membrii unor colectivități umane. Practica vorbirii o pune la dispoziția vorbitorilor aparținând aceleiaşi comunități lingvistice. Ea şi-a creat în timp un sistem gramatical, un sistem de reguli, referitoare atât la pronunție cât şi la construcțiile de mesaje.

Actualizarea limbii se realizează sub forma vorbirii ce constituie latura concretă, de manifestare practică a posibilităților lingvistice ale indivizilor.

Vorbirea este un act individual de voință şi inteligență la care distingem :

a) combinațiile prin care subiectul vorbitor utilizează codul limbii pentru a-şi exprima gândurile sale personale.
b) mecanismul psiho-fizic care-i permite să-şi exteriorizeze aceste combinații.

Dinu, M. (1997) distinge câteva trăsături ale comunicării verbale. Astfel, comunicarea verbală are un caracter **simbolic** care o deosebeşte net de toate sistemele de semnalizare sonoră întâlnite în lumea animală, constând în posibilitatea de a se referi la obiecte şi persoane absente sau la situații trecute.

O altă trăsătură ce caracterizează comunicarea verbală este **productivitatea**, concept care se referă la capacitatea oricărui vorbitor de a enunța fraze alcătuite de el însuşi chiar în clipa rostirii. Lucrul nu ar fi posibil fără existența unei gramatici interiorizate, adică a unui sistem de

reguli implicite, care, acționând asupra unui vocabular memorat, să îi permită să elaboreze enunțuri pentru orice interlocutor ce dispune la rândul său, de un mecanism asemănător de produs mesaje verbale.

Consecințe însemnate asupra comunicării verbale are şi caracterul arbitrar al semnului lingvistic, în sensul că un acelaşi semnificat este redat în limbi diferite (sau, în cazul sinonimelor, chiar într-o aceeaşi limbă) prin semnificanți diferiți. Între aspectul cuvântului şi înțelesul său nu există o legătură naturală, astfel că, forma sonoră sau grafică transmite sensul dorit, în măsura în care îl poate deştepta în mintea interlocutorului, cu condiția ca el să se afle deja acolo. Înțelegerea între vorbitori depinde, aşadar, de măsura în care ei acordă aceleaşi semnificații cuvintelor, deziderat, practic, de neatins, dar către care trebuie să se tindă prin eforturi conştiente (o "axiomă"a comunicării recomanda familiarizarea şi acomodarea cu codul partenerului de dialog).

Oralitatea este o altă trăsătură specifică fpormei de comunicarea verbală. În tradiția cercetărilor lingvistice s-a născut şi răspândit prejudecata că oralitatea ar constitui o abatere de la norma lingvistică, pe care numai comunicarea scrisă e îndreptățită să o reprezinte. Dovadă stă predilecția spre analiza limbajului scris în contextual lincvisticii, scrisul considerându-se o exprimare cu sensuri definitive şi nu retuşabile, negociabile cum este cazul limbajului oral. Nu există, însă, nici un motiv de a plasa comunicarea orală pe o poziție inferioară în raport cu cea scrisă, întrucât, pe de o parte, ea apare prima atât în antropogeneză cât şi în ontogeneză şi este şi mult mai răspândită, mai frecventă în relațiile interumane. Oralitatea prezintă, nu mai puțin decât scripturalul, un sistem propriu de reguli şi norme, doar că sensibil mai bogat şi mai complex, datorită factorilor extra- şi paralingvistici şi a influenței decisive a cadrului situațional. Cuvântul rostit acționează cel puțin la fel de puternic în raport cu cel scris. Forța lui este dată de caracteristicile relației interpersonale cu ascendentul ei specific
(caracterul de relație directă) față de relația interumană (care nu presupune situația " față în față").

Oamenii se află în situații de comunicare complexe şi diversificate. Status/rolurile interlocutorilor, cadrul, momentul interacțiunii crează n ansamblu ce caracterizează aceste situații de comunicare. Diversitatea situațiilor de comunicare dă naştere altor distincții, mai fine, între modurile de adresare orală. Din această categorie fac parte registrele de exprimare, ce corespund rolurilor pe care vorbitorii le joacă într-un context dat. Acționând într-un cadru cu caracteristici date, indivizii adoptă atitudini şi comportamente (îmbrăcăminte, gesturi, discurs verbal etc) deduse din practica interacțiunii sociale, pe care le alternează după împrejurări. Rolul este factorul determinant în stabilirea registrului,pe care îl selectează din mulțimea modurilor de

exprimare diferite învățate de individ pe parcursul vieții. Aceste aspecte trebuie fructificate în educarea capacităților de comunicare.

Comunicarea paraverbală

Comunicarea paraverbală este forma de comunicare prin care informația este codificată şi transmisă "prin elementele prozodice şi vocale, ce însoțesc cuvântul şi vorbirea, în general şi care au semnificații comunicative aparte"(Iacob, M.L., 1994, p.241)

În această categorie se înscriu:

- caracteristicile vocii care comunică date primare legate de interlocutori: sex, vârstă, tonus afectiv, trăsături caracteriale etc.
- particularitățile de pronunție care oferă date despre mediul de proveniență: rural/urban, zona etnografică, gradul de instrucție etc.
- intensitatea rostirii aspect ce comunică date despre temperament, dispoziție afectivă de moment etc.
- ritmul şi debitul vorbirii (care, de asemenea comunică date despre temperament sau, chiar despre zona geografică de proveniență a interlocutorului)
- intonația, pauza, utilizarea tăcerii nuanțate etc.

Canalul specific de comunicație este cel auditiv.

Între comunicarea verbală orală şi cea paraverbală există un raport de simultaneitate şi corelații semantice foarte diferite. Acelaşi mesaj verbal poate fi transformat până la anularea sensului intrinsec datorită paraverbalului. (Niculescu, R.M.,1996, p.156)

Se constată că pauzele, tăcerile intercalate în comunicarea verbală au un rol deosebit în nuanțarea sensurilor (tăcerile pot fi: tăceri nedumeriri, tăceri de recunoaştere, tăceri aprobare/dezaprobare, tăceri cu intensă activitate intelectuală, tăceri pedeapsă, tăceri recompensă).

Deşi se manifestă prioritar în comunicarea verbală orală, prin semnele de punctuație ea apare şi în cea scrisă.

Nonverbalul şi paraverbalul sunt tipuri de comunicare predilecte pentru coordonata afectiv-atitudinală "contribuind mai ales la stabilirea dimensiunii relaționale a actului comunicativ (. Iacob, M.L., 1994, p. 242).

Comunicarea nonverbală

Comunicarea nonverbală este forma de comunicare umană în contextul căreia informația este codificată şi transmisă prin intermediul mimicii, gestului, posturii, mişcării, sau prin elemente supraadăugate. Radu I., (1994, p. 192) afirmă că "mesajul se construieşte atât în cuvinte, cât şi în limbajul gesturilor, într-o simultaneitate sau o suprapunere contra-punctată", dar, pentru construirea lui, interlocutorii au nevoie de un "cod interiorizat comun, care este în

mod curent limba, împreună cu mijloacele nonverbale de exprimare: mimica, gesturile, mişcarea şi atitudinea corpului, organizarea spațială a comportamentului".

Nonverbalul apare pus în evidență de (Iacob L.M, 1994, apud Niculescu, R.M., 1996, p.156):

- înfățișarea partenerului de comunicare cu o serie de caracteristici:
  - naturale: tipul morfologic,fizionomie;
  - dobândite: riduri, rictusuri, paliditate, bronz;
  - supraadăugate: machiaj, îmbrăcăminte, podoabe, miros (parfum, alte substanțe care trădează o activitate anterioară etc);
- cinetica lentă:
  - postura (stilul indirect, supus, ferm, agresiv);
- cinetica rapidă:
  - privire, mimică, gesturi (inclusiv ticuri), ritmul deplasărilor etc;
- alte semne:
  - olfactive, tactile (comportamentul de atingere), termice - caracteristice comunicării între parteneri cu relații apropiate (părinte-copil, educatoare/învățătoare-copii etc).

În general, prin comunicarea nonverbală se exprimă atitudini interpersonale.

Cercetările arată (R.L. Birdwhistell, A. Mehrabian) că un procent foarte mic din comunicarea unei emoții sau din semnificațiile unui dialog social se transmit prin canalul verbal, gesturile, mişcările, privirea, expresiile faciale fiind indici şi semnale funcționale ce se constituie în mesaje uneori mai puternice decât mesajul verbal referitor la un conținut ales de emițătorul mesajului verbal.

În schimburile verbale se implică o serie de aspecte ce transmit adesea mai mult decât mesajul verbal în sine. Astfel, vorbitorul timid sau cel cu intenții ascunse nu-şi priveşte în ochi interlocutorul. Primul are tendința de a lăsa privirea în jos, cel de al doilea poate recurge la priviri "impersonale", îndreptate oblic în sus sau lateral.

În caz de atitudine cooperativă între interlocutori aceştia se privesc cel puțin o parte din timpul în care se emite/ receptează mesajul. Interesul pentru ceea ce spune/ ascultă poate fi manifestat şi prin poziția corpului. Ostilitatea sau agresivitatea sunt şi ele evidente prin privire, poziția corpului, distanța față de vorbitor/ ascultător. Sentimente ca: jena, ruşinea, depresia dau o motivație socială redusă pentru comunicare şi, în consecință, o focalizare a atenției pe sursa mesajului foarte scăzută. Iată de ce expresii emoționale puternice ale locutorului pot schimba raportul general întâlnit între datele verbale şi nonverbale ale comunicării.

Toate aceste aspecte ale nonverbalului pot întări, nuanța sau chiar contrazice semantica verbalului. Exprimarea verbală este, aşadar, influențată de prezența gestualității şi mişcării.

Interzicerea acestora, din considerații situațional-naturale sau experimentale, face să apară perturbări ale comunicării verbale (cuvintele ajung mai greu pe buze, capul se mişcă mai mult, pauzele sonore sunt mai numeroase şi mai lungi, etc

Iacob L. (1994, p.228) identifică funcțiile comunicării nonverbale. Astfel, dimensiunea nonverbală a comportamentului este puternic implicată în construirea condițiilor interacțiunii (privirea, orientarea corpului, poziția şi distanța dintre parteneri sunt esențiale pentru începerea, susținerea şi oprirea unei comunicări). La fel şi în cazul structurării interacțiunii, ca şi în cel al influențării conținutului acestuia. Se adaugă la funcțiile de mai sus şi cele de cunoaştere a partenerului, de stabilire a mutualității şi de facilitare cognitivă.

Pentru a înțelege suportul psihologic al acestor modificări, autoarea mai sus menționată face o scurtă incursiune în universul gestualității cotidiene şi identifică gesturile şi mişcările clasificate în expresori, regulatori, ilustratori, embleme şi adaptori. Iacob L. (1994, pp.229,230)

Conform autoarei, *expresorii* sunt gesturi mimice sau corporale care însoțesc o trăire organică sau cu halo afectiv (a roşi, a te crispa de durere, a tresări etc). Fără a avea intenție comunicativă, ei au valoare comunicativă fiind puternic implicați în exprimarea, iar pentru receptor în descifrarea stării generale (se simte în formă, îi este rău) sau de moment (uimire, jenă).

Regulatorii sunt mişcările care permit, reglementează şi mențin schimbul verbal dintre interlocutori. Apropierea de partener, contactul vizual reciproc, postura de ascultare, de solicitare a cuvântului sau semnalele de modificare a ritmului şi intensității "ofertelor" verbale sunt o infimă parte din arsenalul nonverbal investit în construcția şi susținerea relației comunicative. Regulatorii apar doar în prezența partenerului. În caz de absență parțială sau totală a acestuia (convorbire telefonică, monologul), frecvența regulatorilor scade drastic.

Ilustratorii sunt mişcările care facilitează, susțin şi completează exprimarea verbală. Această categorie gestuală are, în parte, determinare în experiența socială, fiind însuşită prin învățare. Sub aspectul conținutului, ilustratorii indică direcția (sus, acolo, departe), dimensiunea (mare, mic), forma (dreptunghi, spirală), persoana (mie, tu), modalitatea de acțiune (rapid, încet) etc. Rolul lor este de a accentua, amplifica, explica, întări cuvântul.

Emblemele sunt gesturile cu o anumită semnificație. În totalitate ele sunt construcții, convenții sociale, au valoare de semn şi au echivalent lingvistic cert. De aici, valoarea lor de substitut total al cuvântului. Mişcările capului pentru "da" şi "nu", clipitul complice din ochi, semnul victoriei, gestul ce indică nebunia, cel pentru linişte etc. sunt câteva exemple. Prezența lor în actul de comunicare este rodul exclusiv al învățării sociale.

Adaptorii reprezintă categoria activităților manipulatorii stereotipe. Rolul acestora este de descărcare si de echilibrare psihică. Se disting două mari categorii: manipulările de obiecte (pixul, foile de scris, cravata, haina) si automanipulările (răsucirea şuvițelor de păr, mişcatul

ritmic al piciorului, atingerea urechii, nasului, rosul unghiilor). Sunt automatizate si frecvența lor creşte în condiții de concentrare sau tensiune psihică, fiind prezente si in condițiile solitudinii. Au, evident, rol de supapă prin care se "consumă" surplusul de tensiune generat de acomodarea la o anumita situație, inclusiv comunicativă.

Fiecare din cele cinci categorii gestuale îndeplineşte, preponderent, o funcție specifică. În acest fel, în ansamblul ei, gestualitatea umană este complementară: expresorii, axați pe subiectul care comunică, îi dezvăluie. Regulatorii au ca țintă relația comunicațională pe care o structurează. Ilustratorii sunt determinanți pentru conținutul transmis, la fel ca si emblemele, in timp ce adaptorii facilitează racordarea şi adaptarea locutorilor de situații.

Având în vedere diferențele dintre verbal, paraverbal şi nonverbal câteva sublinieri sunt necesare (. Iacob,L.M., 1994, p. 230);

- în funcție de una sau alta dintre formele de comunicare prezentate mai sus, comportamentele comunicaționale reale pot fi cu dominantă verbală, cu dominantă nonverbală (pantonima, dansul) sau mixte;
- comunicarea verbală, paraverbală şi nonverbală nu au aceleaşi regimuri şi ritmuri de codare, transmitere şi decodare. Se apreciază că promptitudinea este apanajul comunicării paraverbale şi nonverbale, ele fiind de patru ori si jumătate mai rapid decodificate decât comunicarea verbală;
- conținuturile afectiv-atitudinale, indispensabile dimensiunii relaționale a oricărei comunicări, se transmit, în proporții hotărâtoare, prin comunicare paraverbală şi nonverbală: 55% nonverbal, 38% paraverbal şi doar 7% verbal;
- dacă în situația conținuturilor explicite, comunicarea nonverbală are, de regulă, un rol diminuat, explicativ si ilustrativ, situația se schimbă radical în cazul conținuturilor implicite, detectabile mai ales pe calea comunicării paraverbale şi nonverbale;
- între cele trei forme de comunicare, se stabilesc anumite relații temporale şi de sens. Astfel, comunicarea verbală şi cea paraverbală sunt obligatoriu simultane, în timp ce comunicarea nonverbală poate fi simultană acestora, dar le poate şi anticipa sau succeda. În privința sensului comunicării, paraverbalul şi nonverbalul concordă (nu poți avea o voce veselă şi mină tristă), în timp ce între verbal şi paraverbal, pe de o parte, şi între verbal şi nonverbal, pe de altă parte, pot apărea şi discordanțe (spre exemplu, ironia ca formulă expresivă are un astfel de mecanism discordant: un mesaj verbal laudativ, contrazis de un ton disprețuitor şi de o mimică de aceeaşi factură);
- față de implicarea voluntară si conştientă a partenerilor în comunicarea verbală, celelalte forme de comunicare – comunicarea nonverbală şi paraverbală - scapă, cel mai adesea conştientizării, gradul lor de spontaneitate fiind ridicat;

• într-o comunicare cu dominanța verbală, comunicarea verbală şi nonverbală nu se adaugă verbalului, ci formează un întreg bine structurat, complex si convergent.

3. Competența de comunicare

Comunicarea, ca formă de interacțiune, presupune câştigarea si activarea competenței comunicaționale, care are elemente ce țin de înnăscut dar este, în mare măsură educabilă. Construcția ei se poate situa la intersecția dintre temperament – aptitudine şi atitudini.

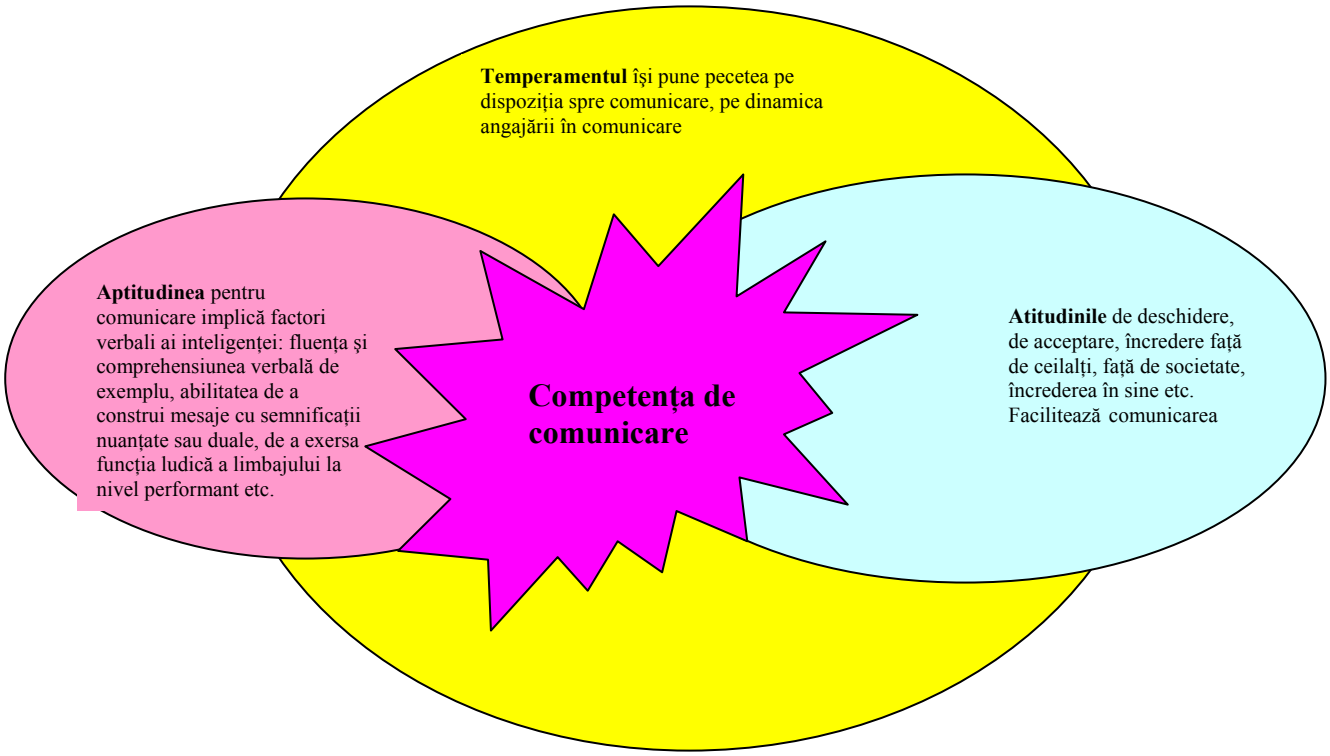


Fig. 1 Competența de comunicare în contextul elementelor structurale ale personalitățîi.

Competența este "rezultatul cumulativ al istoriei personale şi interacțiunii sale cu lumea exterioară" (R.W.White, 1963) sau "capacitatea de a informa şi modifica lumea, de a formula scopuri şi a le atinge" (D.Trudelle, 1991). Termenul de competență reuneşte dimensiunile de personalitate dobândite după un proces de formare.

Competența se demonstrează nu prin îndelungate reflexii şi calcule, ci prin adaptări rapide la schimbările apărute în context. Automatismele intervenite diminuează apelul la funcțiile intelectuale, dând loc aptitudinilor specifice şi acumulate.

Competențele de comunicare cumulează întregul ansamblu de abilități personale – a şti, a şti să faci, a şti să fii, a şti să devii. Altfel spus, competența de comunicare poate fi identificată cu "ansamblul cunoştințelor (savoirs) si capacităților de a utiliza cunoştințele (savoirs fair) pe care

subiectul le mobilizează în situația de comprehensiune sau producere a limbajului / textului". (A. Pamfil, 2000, p.15). Acestei definiri am adăuga şi capacitatea individului ce comunică de a-şi restructura permenent cunoştințele anterioare, abilitatea de a tranfera deprinderi de comunicare dobândite anterior în situații noi, doar parțial sau deloc similare, abilitatea de a se adapta eficient contextului de comunicare (activînd toate trăsăturile de personalitate necesare: atitudinea pozitivă față de semeni, respectul de sine, voința de a spune/ scrie sau de a tăcea etc.). Competența de comunicare se manifestă atât în limbajul oral cît şi în limbajul scris.

Conceptul de "competență de comunicare" are valoare de concept supraordonat competențelor de receptare si producere de text, în virtutea faptului că actul de comunicare presupune, deopotrivă, înțelegerea şi crearea de text, acțiuni ce se pot manifesta în două registre diferite: scris şi oral.

Abilități de comunicare

Comprehensiune de text	**Producere de text**
A asculta (rol de auditor)	A vorbi (rol de locutor)
A citi (rol de lector)	A scrie (rol de scriptor)

Clasificarea abilităților de comunicare (Alina Pamfil, 2000)

Competențele de receptare şi producere de text acoperă o realitate mult mai complexă decât cea reprezentată de abilități. Acesta este motivul pentru care didactica defineşte competențele prin componentele lor.

Autoarea mai sus amintită prezintă un model al competenței de comunicare structurat în următoarele componente:

1. componenta verbală (limba ca problemă în sine) integrează toate componentele limbii şi conține la rândul ei:

- o dimensiune lingvistică (*cunoaşterea şi utilizarea* aspectelor de ordin fonetic, lexical si a celor de sintaxă a frazei)
- o dimensiune textuală (cunoaşterea si utilizarea regulilor şi procedeelor care asigură organizarea generală a unui text: legătura între fraze, coerența între părți, structura textuală narativă, descriptivă, argumentativă, explicativă etc.)
- o dimensiune discursivă (*cunoaşterea şi utilizarea* regulilor şi procedeelor care determină folosirea limbii în context: utilizarea registrelor limbii, respectarea normelor de interacțiune verbală, cunoaşterea parametrilor situației de comunicare etc.)

2. componenta cognitivă (limba şi gândirea) se referă la *stăpânirea operațiilor intelectuale realizate în producerea şi comprehensiunea limbajului* (memorarea, diferențierea, compararea, clasificarea, inferența, anticiparea etc.).

3. componenta literară (limba şi arta) ce trimite la literatură şi presupune *cunoştințe şi capacități de exploatare a creativității verbale.*

4. componenta socio-culturală (limba şi societatea) ce constă în cunoaşterea regulilor sociale şi a normelor de interacțiune între indivizii şi instituții, cunoaşterea
istoriei culturale şi a relațiilor dintre obiectele sociale.

5. componenta afectivă (limba şi afectul), formată dintr-o rețea de concepții, de sentimente şi de valori ce influențează comportamentul verbal al individului.

Se constată că primele trei dintre cele cinci componente menționate sunt detaliate prin utilizarea sintagmelor „ cunoştințe/ *savoir*" şi acțiune (*savoir- faire*): utilizare, producere etc. Componenta socio- culturală este descrisă în bună manieră tradiționalistă cu accent tot pe „cunoştințe". Acestea nu au valoare dacă nu sunt utilizate în practica socială. Zona de utilizare este relevată de comăponenta a cincia, cea afectivă, şi anume comportamentul verbal al individului care, în ultimă instanță este „locul comun" al întâlnirii acțiunii tuturor componentelor, fiecare cu aportul şi specificitatea sa.

Componentele competenței de comunicare se întrepătrund continuu şi presupun grade diferite de activare a cunoştințelor. Comprehensiunea / producerea de text non-literar activează, de pildă, toate componenetele verbale, dar şi componenta cognitivă. Exemplul punerii elevilor în situații de învățare prin joc de rol şi dramatizare este şi mai puternic. Manifestarea componentei literare presupune existența unor cunoştințe precise şi profunde de limbă, de organizare textuală şi discursivă, dar şi abilități reale şi simple de a le folosi; mai mult decât atât, actul de interpretare poate pretinde activarea componentei cognitive şi a celei socio-culturale şi nu se poate manifesta autentic în absența componentei afective.

Dezvoltarea integrală a competenței de comunicare este posibilă numai prin activarea tuturor componentelor, prin analiza carențelor şi focalizarea explicită a strategiilor înspre corectarea lor. Atunci când emițătorul şi receptorul au competențe lingvistice diferite este nevoie ca cel care a inițiat comunicarea să-şi "ajusteze" mesajul la nivelul de înțelegere al receptorului, deci să dispună de **competență socio-comunicațională.**

Între oameni, ca ființe sociale, comunicarea şi relaționarea constituie o necesitate, o componentă vitală a existenței lor, de aceea unul din obiectivele generale actuale ale învățământului românesc îl constituie formarea şi dezvoltarea competențelor socio-comunicaționale ale elevilor.

4. Dezvoltarea competențelor de comunicare verbală (orală), paraverbală şi nonverbală la elevi, un obiectiv major al procesului educațional

Imaginile aduse din memoria oricărui adult din ziua de astăzi căruia ă se cere să-şi amintească o zi din experiența sa şcolară, aproape sigur sunt dominate de educatorii vorbind sau scriind la tabla aflată în fața unor elevi ce ascultă sau scriu. Ele pot să trezească revoltă în sufletul unora dintre adulți sau, dimpotrivă, pot amăgi orgoliul implicat de sintagma " pe vremea noastră… !" pusă în relație cu elevii cu haine nonconformiste ce intră pe porțile şcolilor de azi. Sigur că elemente ale învățământului tradițional s-au dovedit a fi bune, viabile şi fără îndoială, de păstrat. Printre acestea aş enunța, în special, tradiția relației de respect al elevului față de educator, respect real care implicit conține şi respectul educatorului pentru educat. Acesta nu se traduce însă, aşa cum încearcă unii educatori tradiționalişti să acrediteze idea, prin "tăcerea mieilor", tăcerea educabilului în fața educatorului, atâta vreme cât nu este întrebat. Aici nu e vorba de respect ci de supunere.

În şcoală elevii nu trebuie doar să răspundă la întrebări, ci şi să învețe să inițieze o conversație, să-şi exprime punctele de vedere, să se implice în rezolvarea de probleme, să-şi argumenteze ideile si atitudinile, să exerseze convențiile unei comunicări civilizate şi să exteriorizeze valoarea comunicării. De aceea, activitățile didactice trebuie să cuprindă o varietate de experiențe de comunicare orală şi scrisă. Şi toate acestea implică, poate într-o mult mai mare măsură respectul, respectful mutual şi real.

Dacă în practica didactică tradițională a şcolii româneşti accentul a căzut, cu precădere, pe procesul scrierii, noul curriculum echilibrează cele două forme ale comunicării (exprimarea orală şi exprimarea scrisă) din perspectiva pregătirii elevilor pentru situații reale de comunicare. De altfel, în practică, aspectul scris şi cel oral al comunicării interacționează reciproc, competențele aferente dezvoltându-se unele din altele.

Pentru fiecare demers în formarea limbajului trebuie să se țină seama de faptul că nu pot fi omise sau inversate momentele sau treptele fireşti ale dezvoltării limbajului:

I. Etapa procesului receptiv (audierea)
II. Etapa procesului productiv (emisia)

I. *Audierea*, recepționarea unităților de comunicare verbală implică două momente distincte:

a) *percepția sonoră*, care trebuie să fie clară şi cu o intensitate optimă, medie;
b) *înțelegerea, desprinderea semnificației*, prin utilizarea unităților de limbaj în situații concrete de viață, pecepute senzorial, prin suportul semnificat al contextului, prin explicații suplimentare.

Acțiunea de a asculta îl conduce pe copil/ elev/ tânăr către decodificarea semnificației semnalelor sonore, care pot fi zgomote sau sunete ale mediului ambiant. Ascultarea, spre deosebire de auzire, care este spontană, se face voluntar, după un program ordonat; copilul, cât este mic aude numeroase si diverse sunete, zgomote (începând cu cele ale propriului corp şi terminând cu cele ale mediului), dar nu le acordă atenție. Sub îndrumarea adultului, el învață să asculte, devine conştient de acest act. Actul ascultării implică educarea percepției atente şi discriminative şi a memoriei.

În etapa procesului receptiv, greşelile care se pot face sunt legate de o pronunție incorectă, neclară, de folosirea unor cuvinte care depăşesc puterea de înțelegere a copiilor (accesibilitatea) sau de întrebuințarea numai contextuală a cuvintelor noi, sărind peste etapa reflectării senzoriale a obiectelor desemnate de cuvinte. De aceea, e necesar să se asigure o mare atenție dezvoltării auzului fonematic, să se asigure o percepție clară si exactă a fiecărui sunet al limbii, să se distingă diferențele de accent sau de nuanță între două sunete apropiate.

■ **Conceptul "a asculta eficient** " (ca finalitate a procesului educațional, deci ca o competență manifestă la educabil) presupune demersuri procesuale de:

- perfecționare a discriminării auditive
- educare a memoriei auditive
- educare a şi exersarea auzului fonematic

II. *Emisia* – proces productiv – presupune exerciții de pronunțare de către educabili şi corectare a pronunțării, urmărind utilizarea cuvântului în situații concrete de viață, întrebuințarea contextuală a unităților verbale – ca mijloc de comunicare detaşat de situația concretă de viață. Copilul/ elevul/ studentul poate comunica şi gânduri, idei despre fapte trecute sau despre dorințe, intenții viitoare şi foloseşte cuvinte cu indici formali, gramaticali. Se va urmări cu atenție ca ceea ce se reproduce să aibă exactitate, claritate şi acurateție, pe baza unui vocabular bogat, ca expunerile verbale să fie însoțite de gesturile şi mimica potrivită.

Vorbirea este şi audiere, deoarece vorbitorul se aude pe sine şi este audiat de către ceilalți.. Procesele productive sunt însă mai complexe, se desfăşoară mai lent şi mai greu, cu un consum mai mare de energie, mobilizând concomitent intelectul, respirația, fonația şi articulația.

Deci, emiterea limbajului nu este posibilă fără recepție, dar simpla recepție nu este suficientă pentru formarea capacităților de comunicare verbală, pentru că numai prin exercițiu mişcările organelor verbale se confruntă cu modelul mişcărilor verbale învățate (se realizează controlul acustic), se înlănțuie, se sistematizează şi se automatizează, adică se elaborează deprinderile verbale care au la bază stereotipurile dinamice verbale.

Dezvoltarea normală a limbajului nu se poate realiza decât în măsura în care este realizată condiția principală, aceea ca elevii să aibă acces deplin la conversație, aceasta fiind adaptată însă, stadiului lor lingvistic. Schimbul conversațional este socotit "piatra unghiulară a societății" (Beattie, 1982), cosiderându-se că posedarea limbajului este, cel mai uman dintre *atributele* omului, dar doar utilizarea limbajului în context social adecvat (în conversație), devine *activitatea* esențial umană. Este aici surprinsă distincția dintre potențial şi realitatea vie. În ceea ce priveşte achiziția limbajului, ca şi stăpânirea limbajului, ele se pot dobândi în special într-un context conversațional şi este crucial ca natura acestui context să fie cât mai bine înțeleasă.

Este important de subliniat faptul că dincolo de stăpânirea morfologiei şi sintaxei, educabilii trebuie să stăpânească ştiința conversației pentru a deveni parteneri conversaționali competenți. Astfel, educabilii trebuie să învețe:

- să conştientizeze scopul mesajului şi ce schimbări crede că poate produce acesta asupra receptorului (acumulare de informații, schimbări de idei sau de atitudini, convingeri etc.);
- să aprecieze importanța locului şi a momentului de transmitere şi receptare a mesajului, a situației de receptare în care se găseşte receptorul;
- să structureze un mesaj ştiind ce idei trebuie să conțină acesta şi sub ce formă trebuie transmis; ce ton va fi adoptat şi ce forme auxiliare vor fi folosite;
- să contribuie la schimbul verbal, într-un mod ordonat, aşteptându-şi rândul şi evitând "ciocnirile verbale" (suprapunerea propriei emisii verbale peste cea a partenerului);
- să contribuie la schimbul conversațional fără a-l domina; să învețe că timpul acordat discuției trebuie împărțit echitabil între parteneri;
- să se stăpânească ştiind când este şi când nu este permis să-l întrerupi pe celălalt vorbitor;
- să înregistreze la partenerul de conversație semnele de istovire a interesului său, de confuzie
- (ca auditor) să introducă în conversație o cerere de clarificare, înainte ca discuția să se îndepărteze de punctul respectiv;
- să-şi disciplineze contribuțiile verbale astfel încât ele să aibă legătură cu ceea ce tocmai a fost spus de celălalt, conversația menținându-şi coerența generală;
- să recunoască deosebirile dintre diferiți auditori şi să răspundă flexibil;
- modul de adresare în funcție de vârstă, status-ul interlocutorului (maniera formală / informală de adresare).

Ca să fie bine receptat, mesajul trebuie să îndeplinească unele condiții obligatorii:

- să nu fie prea lung şi să nu depăşească puterea de înțelegere a receptorului;
- ideile principale ale mesajului să fie clar formulate şi observabile de receptor;
- cuvintele folosite să fie cunoscute cu aceleaşi sensuri de cei doi parteneri de comunicare;
- cuvintele inutile să fie eliminate;

- să se folosească fraze scurte din care să fie eliminate clişeele verbale, expresiile banale, repetările inutile;
- afirmațiile să fie în număr mai mare decât negațiile;
- pronunția clară cu inflexiuni ale vocii în funcție de conținut.

Ca să se realizeze corect comunicarea este necesar ca şi receptorul să fie pregătit pentru această activitate. În cazul comunicării verbale, receptorul trebuie să se pregătească pentru ascultare. În plan mental, să accepte ascultarea mesajului până la capăt; s-ar putea ca emițătorul să nu fie bine instruit în formularea şi transmiterea mesajului, dar ascultătorul trebuie să se gândească ce ar putea reține din mesajul respectiv.

Pentru încurajarea emițătorului, receptorul se arată foarte interesat de conținutul mesajului. Această poziție este cu atât mai bună cu cât receptorul poate deveni emițător şi are nevoie să fie ascultat. În acelaşi scop, ascultătorul înlătură din memorie orice prejudecăți în legătură cu emițătorul: înfățişarea lui, personalitatea, calitatea posibilă a mesajului, conținutul acestuia în contradicție cu propriile idei etc. Pentru a dovedi că mesajul este ascultat, receptorul poate apela la limbajul nonverbal: schimbarea expresiei feței, întărirea privirii, mici gesturi etc. care încurajează emițătorul.

După transmiterea mesajului, ascultătorul poate cere lămuriri şi acestea nu se formulează întâmplător. Se porneşte de la enunțarea pe scurt a ideii transmise de emițător, pentru a dovedi că receptorul a ascultat cu atenție, după care se emite întrebarea.

■ Conceptul ***" a vorbi" eficient*** (ca finalitate a activității educaționale, deci ca o competență) presupune:

- existența unui vocabular suficient de bine dezvoltat în raport cu vârsta, domeniul şi experiența şcolară sau socio- profesională a interlocutorului;
- capacitatea de a organiza sau de a fructifica contexte de comunicare, cu selectarea elementelor de construcție a comunicării (lexicul) şi respectarea corectitudinii de pronunție, de intonație şi gramaticale;
- abilitatea de a folosi expresia corporală relevând mesaje în concordanță cu atitudinale impuse de mediu şi de situația de comunicare;
- abilitatea de exprimare a propriilor opinii, sentimente în mod asertiv, în legătură cu fapte, întâmplări, situații problemă.

Pentru dezvoltarea limbajului, a competențelor de comunicare orală a elevilor se au în vedere acele strategii didactice care sunt considerate adecvate în măsura în care respectă mecanismul biopsihic al formării limbajului; antrenează funcțiile limbii; declanşează motivația, sporeşte dorința, stăruința de perfecționare a limbajului; sporeşte capacitatea de imitație prin care

se însuşesc modele de întrebuințare autonomă, creatoare a îmbinării cuvintelor în enunțuri, adică realizează progresul creativității verbale.

Sarcinile activității de comunicare orală vor fi structurate pornind de la exerciții simple spre exerciții mai dificile, care solicită independența de gândire şi de exprimare a elevilor.

Ontogenetic, nonverbalul precede verbalul, copilul comunicând cu adultul pe canale specifice acestui tip de comunicare (vizual, tactil, olfactiv). El are atât fundamente înnăscute (în special expresiile afectelor şi emoțiilor la nivel comportamental) cât şi învățate, de cele mai multe ori prin imitarea comportamentului nonverbal al adultului. Cunoaşterea faptului că la copil gesturile sunt mai frecvente decât la adult poate să atragă educatorului /adultului atenția asupra predilecției copilului de a recepta şi emite mesaje referitoare preponderent la atitudinile interpersonale decât la conținutul comunicării verbale. Pentru copil, "comunicarea nonverbală joacă un rol completativ sau substitutiv în raport cu limbajul verbal" (J. Beaudiehon), simbolizarea la copil nefiind detaşată de condițiile concrete de expresie. Aceasta nu înseamnă că, pe măsură ce înaintează în vârstă, copilul îşi limitează gestualitatea; dimpotrivă, el înregistrează o diversificare şi perfecționare a expresiei gestuale, pe măsură ce expresia nonverbală devine capabilă să respecte rigorile unei adevărate gramatici, asemănătoare gramaticii în expresia verbală. Pe măsura evoluției capacității lui de simbolizare, copilul evoluează de la comunicarea prin pantonimă, la comunicarea prin gesturi iconice şi gesturi de marcaj. Aceste etape ale achiziției de către copil a instrumentarului comunicării nonverbale nu trebuie neglijate de partenerul de dialog al copilului, ele fiind de natură să orienteze educatorul atât pentru momentul emiterii mesajului propriu, cât şi pentru cel al recepției mesajului copilului. Gestul intervine şi atunci când există o discordanță între unitățile reprezentării mentale şi cele ale expresiei verbale. Cu cât sarcina verbală pune în joc mai multe imagini mentale ale unor obiecte sau acțiuni, cu atât gestualitatea poate să devină mai abundentă la copil. Ezitările în construcția expresiei verbale pot determina "îngroşări" ale expresiei nonverbale.

Comunicarea, "presupunând sisteme verbale, nonverbale şi paraverbale, bogată în activități intralocutorii şi interlocutorii, încărcată cu mize sociale, regizate cu contracte, dă ritm strategiilor noastre de influență pe fondul armoniei sau dizarmoniei sociale, la producerea cărora, de altfel, participă", afirmă cunoscutul adept al abordării psihosociale, J. M. Montell. Astfel, învățătorului i se oferă ocazia de a-şi gândi emiterea mesajului ca o secvență a unui subtil "joc de influență socială", în care învățător şi elevi sunt interlocutori influențați atât de particularitățile proprii de emisie-recepție, cât şi de specificul modalităților de comunicare. Până la atingerea nivelului optim de concordanță dintre "intenția de comunicare" şi posibilitățile de control în mecanismul comunicării ale copilului de vârstă şcolară mică – o concordanță necesară reuşitei comunicării -, copilul mizează adesea pe ceea ce poate fi numită "intuiție", pe

capacitatea de "a citi" semnalele nonverbale ale interlocutorului. Un răspuns din partea învățătorului, în acelaşi registru, se poate constitui într-un adevărat "joc al influenței sociale" în scopul actului comunicativ.

Teoreticienii învățării prin modelare, ce au studiat condițiile în care copiii imită şi dobândesc reacții complexe verbale şi de comportament, au demonstrat, în mod clar, că modelarea sau învățarea prin observare este un proces de învățare "deosebit de valoros, dacă nu cel mai valoros", iar una din condițiile învățării prin observare este stimularea copilului în a produce reacții imitative pentru perfecționarea comunicării în general, prin intermediul comunicării nonverbale şi paraverbale.

Tipurile de exerciții care contribuie la formarea capacității de comunicare nonverbală şi paraverbală, aşa cum le indică programa şcolară pentru învățământul primar, sunt: exerciții de reglare a tonului, a volumului, a intonației, a vitezei proprii de a vorbi; exerciții de intonare corectă a propozițiilor enunțiative, exclamative şi interogative; exerciții de citire a unui text cunoscut, cu adaptarea intonației impuse de semnele de punctuație; exerciții de mimă; exerciții de sesizare a corespondenței elementelor verbale cu cele nonverbale (gesturi, mimică); exerciții de recitare expresivă a unor poezii; exerciții de argumentare a adoptării tonului şi a timbrului potrivit pentru comunicarea unui mesaj oral.

Este dovedit faptul că elevii învață cel mai bine când sunt implicați în grupuri mici de lucru şi în sarcini de conversație construite pe contexte naturale şi autentice. Lucrul în grupuri restrânse încurajează exprimarea ideilor, a opiniilor şi a sentimentelor, crează un cadru relativ confortabil de comunicare astfel încât elevii sunt puşi în situația de a-şi înțelege propriile gânduri şi pe cele ale celorlalți, permite sprijin în completarea activităților desfăşurate în cooperare. Cadrul didactic poate facilita activitatea prin alcătuirea grupelor, astfel încât elevii să lucreze pe rând, cu cât mai mulți colegi, intervenind pentru a sprijini şi redirecționa activitatea, dacă e nevoie, folosind comunicarea în cadrul grupelor ca metodă curentă de învățare.

Alături de metodele care promovează învățarea prin cooperare inspirate din teoria şi practica pedagogică referitoare la gândirea critică (*Mozaic I, II; Turul galeriei; Linia valorilor; Predarea reciprocă; S. T. A. D.; Brainstorming; Termenii-cheie inițiali; Gândiți/Lucrați în perechi/Comunicați; Rezumați/Lucrați în perechi/Comunicați; Predicțiile în perechi etc.*) cu valențe deosebite în dezvoltarea competențelor socio-comunicaționale ale elevilor se înscriu **jocul de rol** şi **dramatizarea.** Fiind metode preponderent verbale, ele facilitează comunicarea intra şi interpersonală (reflecția şi comunicarea cu ceilalți), stimulează independența de acțiune a elevilor şi participarea alături de ceilalți.

Cadrul didactic este doar unul dintre cei care vorbesc şi ascultă în timpul lecției. Jocul de rol şi dramatizarea impun diferite tipuri de interacțiuni în clasă, depăşind modelul clasic al

relației unilaterale profesor → elev, în care profesorul vorbeşte, iar elevul ascultă. Aceste interacțiuni sunt:

- elev – profesor: elevul îşi prezintă punctul de vedere vizavi de rol, scenariu, mod de interpretare etc., relatează experiențe personale, formulează întrebări;
- elev – elev: colaborează pentru rezolvarea unei sarcini (interpretarea rolurilor), pun în practică jocul de rol / dramatizarea (interpretarea propriu-zisă);
- elev – grup mic: poartă discuții privind desfăşurarea activității, rezolvarea sarcinilor;
- elev – grup mare: prezintă rolul în fața "observatorilor", colegi de clasă
- elev – adult, altul decât profesorul: prezintă jocul de rol, dramatizarea în cadrul unor serbări, evenimente artistice în fața părinților, a colegilor din alte clase, şcoli etc.

Jocul de rol şi dramatizarea îi pun pe elevi în situații autentice de comunicare orală prilejuind utilizarea conversației, a povestirii, a cititului cu voce tare, a prezentării orale, astfel încât elevii să se descurce în diverse situații de comunicare. Aceste metode contribuie la realizarea obiectivelor comunicării şi reprezintă o ocazie a învățării rolurilor sociale. Conținutul lor poate varia de la imitarea unor sunete din natură până la dramatizarea unor texte literare. Acesta este un mod practic prin care elevul se adaptează la cerințele vieții sociale, ceea ce implică schimbări continue de rol, statut şi perspectivă.

În scopul realizării obiectivelor propuse e necesară impunerea unui alt tip de disciplină: elevii vorbesc, se mişcă, se agită, se stimulează şi se "deranjează" reciproc, cu respectul adecvat partenerului de dialog.

„Creativitatea este o floare atât de delicată, încât elogiul o face să înflorească, în timp ce descurajarea o înăbuşă adesea chiar înainte ca ea să se poată transforma în floare”.

Alex Osborn

CAPITOLUL III

CRATIVITATE – REPERE TEORETICE

OBIECTIVE:

- Dezvoltarea capacității studenților de a corela această temă cu aspectele legate de metodologia modernă şi, implicit de ceea ce se va aborda în capitolele de fond, legate de metaforă şi dramă.
- Aprofundarea cunoştințelor legate de temă, prin abordarea lor într-un alt context
- Dezvoltarea capacității de sinteză şi a capacității de argumentare
- Dezvoltarea capacității studenților de a corela această temă cu aspectele legate de metodologia modernă şi, implicit de ceea ce se va aborda în capitolele de fond, legate de metaforă şi dramă.
- Aprofundarea cunoştințelor legate de temă, prin abordarea lor într-un alt context
- Dezvoltarea capacității de sinteză şi a capacității de argumentare
- Dezvoltarea capacității de a construi, cu ajutorul cunoştințelor de psihologie, a unor argumente legate de implicațiile tematicii în discuție în relația acestia cu metodele didactice interactive
- Pregătire pentru licență, prin recapitularea unor aspecte teoretice abordate la diferite disciplin din anii anteriori
- Dezvoltarea capacității de extrapolare, transfer de cunoştințe, interpretare, argumentare

1. Creativitate şi creație – delimitări conceptuale1

1.1. Termenul de creativitate

Termenul „creativitate” a fost introdus în psihologie de G.W. Allport pentru a desemna o formațiune complexă de personalitate. În opinia lui, creativitatea nu poate fi redusă doar la unele dintre categoriile de manifestări ale personalității, respectiv la aptitudini (inteligență), atitudini şi trăsături temperamentale ci este o structură combinată. În dicționarele de specialitate apărute înainte de 1950, termenul „creativitate” nu este inclus.

Abordări mai mult sau mai puțin directe ale creativității s-au realizat şi înainte de 1950, noțiunea fiind consemnată sub alte denumiri: inspirație, talent, supradotare, geniu, imaginație sau

[1] Capitol realizat prin prelucrara unui matrial elaborate de Bazgan Marius, lucrar de licență.

fantezie creatoare, care nu se confundă cu creativitatea dar, într-o măsură oarecare o preupun.

Inspirația este o stare psihică de tensiune puternică cu durată variabilă, în cursul căreia se conturează în linii generale viitoarea idee sau soluție nouă. Atributele esențiale ale inspirației sunt: spontaneitatea şi vibrația afectivă. Cercetările psihologice ulterioare au arătat că *inspirația este o etapă a procesului de creație.*

Cuvântul „talent" provine din limba greacă, „talonton" desemnând o unitate de măsură a greutății sau o monedă având valoarea corespunzătoare unui talant de aur sau de argint. În dicționarul Larousse sensul psihologic al termenului „talent" se referă la aptitudinea sau superioritatea naturală de a face un anumit lucru. Talentul este văzut ca fiind o „aptitudine naturală şi care se manifestă într-o anumită direcție".

Termenii „supradotare" şi „geniu" se întrepătrund în mare măsură şi de aceea au fost considerați ca desemnând fenomene similare.

Persoana supradotată este înzestrată cu daruri naturale care îi permit să facă lucruri deosebite, iar geniul „constituie dispoziția sau aptitudinea naturală de a crea ceva nou cu totul remarcabil".

În dicționarele de psihologie, supradotat este:

1. cel care posedă în mare măsură abilități intelectuale sau cel care are un coeficient intelectual (QI – Intelligence Quotient) mai mare de 140;

2. individul care posedă un talent nonintelectiv cum ar fi cel muzical, după J. Denver, un individ supradotat posedă talente le cel mai înalt nivel, în general sau într-un anumit domeniu.

Cei mai mulți autori văd în geniu o forță creatoare uriaşă, deosebit de originală. ***Geniul*** poate fi considerat cea mai înaltă formă de dezvoltare a aptitudinilor, el dispune de o extraordinară capacitate creatoare, care duce la crearea unor produse deosebit de originale, deschizând drumuri noi în domeniul său de activitate.

Nici astăzi creativitatea nu s-a debarasat de sinonime, unele mai reuşite, altele fiind unilaterale: inteligență fluidă (R. B. Cattell), gândire direcționată creatoare (Ernest Hilgard), gândire divergentă (J. P. Guilford), rezolvare specifică de probleme (A. Newell, J.C. Shaw, H.A.Simon), rezolvare de probleme slab structurate (J. Bruner), imaginație creatoare (Theodule Ribot, J. Piaget), imaginație constructivă (A. Osborn), gândire aventuroasă (F. Bartlett).[2]

Conceptul de creativitate nu este încă clar definit, deşi de el se ocupă asiduu literați, esteticieni, critici de artă, psihologi, pedagogi, economişti, sociologi, filosofi sau chiar aşa numiții „specialişti în creativitate".

[2] Stoica A. (1983)*, Creativitatea elevilor* – Posibilități de cunoaştere şi educare, Bucureşti: E.D.P., p. 5

Aplicația 1
Realizați o conceptogramă în care sunt vizuațizat relațiile dintre conceptele:
Creativitate, talent, inspirație, supradotare.

1.2. Creativitatea ca formațiune complexă de personalitate

Fiecare persoană creatoare vine de fapt cu nota sa proprie, având o dominanță specifică în funcție de înzestrarea sa, de experiența acumulată, nivelul creativității, domeniul de manifestate şi multe alte condiții. Există o infinită varietate a formelor particulare de structură psihică pe care le pot căpăta persoanele creatoare: nu se poate vorbi de un tip al creatorului, ci de diferite tipuri, ba mai mult de individualități specifice ale creatorilor. Procesul creativ poate fi însă explicat printr-o listă a trăsăturilor de personalitate care corelează frecvent cu creativitatea.

Văzută prin prisma personalității, creativitatea capătă sensul de potențial creativ, de sistem complex de însuşiri sau factori psihologici ai unor viitoare performanțe creatoare, rezultate din activitatea de crație. Toate condițiile virtuale existente în om, dar nu neapărat utilizate, care ar putea contribui la succesul actului creativ, alcătuiesc creativitatea ca potențial al persoanei, spre deosebire de facultatea creativă, sau capacitatea creativă, care presupune posibilitatea reală a persoanei de a crea. În termeni mai practici, creativitatea potențială este performanța la testele de creativitate.

În fapt, creativitatea poate însemna fie o facultate sau capacitate a persoanei, aceea de a produce idei sau lucruri originale şi utile, fie mişcarea sau procesul care duce la produsul original.[3] Prin creativitate se înțeleg adeseori factorii psihologici ai unor performanțe creatoare viitoare, într-un domeniu sau altul al activității umane.[4] În acest context este util să precizăm care sunt calitățile creativității, după cum urmează:

- **Productivitatea** se referă la numărul mare de idei, soluții, lucrări de specialitate, produse mai mult sau mai puțin materiale.
- **Utilitatea** priveşte în special rezultatele acțiunii, care trebuie să fie folositoare, să contribuie la bunul mers al activității.
- **Eficiența** are în vedere caracterul economic al performanței, se referă la randamentul acțiunii, la performanțele car se pot obține prin folosirea rezultatelor activității creatoare.
- **Ingeniozitatea** presupune eleganța şi deosebita eficacitate a metodelor de rezolvare.
- **Noutatea** se referă la distanța în timp a lucrurilor, ideilor. Există lucruri foarte noi (recent elaborate) care pot să aibă un grad redus de originalitate.
- **Originalitatea** se apreciază prin raritatea ideilor, soluțiilor sau produselor. De obicei, sunt considerate originale rezultatele creativității care apar o singură dată într-o

[3] Idem 1, pp. 6-7
[4] Roşca, Al. (1972), *Creativitatea,* Bucureşti: Edit. Enciclopedică română, p. 9

colectivitate, deci sunt unice. [5]

Factorii psihici (individuali) ai creativității sunt repartizați în două grupe:

1. **factori intelectuali**: imaginație, gândire, inteligență, memorie, stil cognitiv etc;
2. **factori nonintelectuali** sau de personalitate: motivații, atitudini, temperament, voință etc.

Am găsit de cuviință ca în continuare să realizăm o trecere în revistă a teoriilor creativității şi să tratăm factorii definitorii a creativității, această tratare fiind realizată în acord cu obiectivele prezentei lucrări ştiințifice.

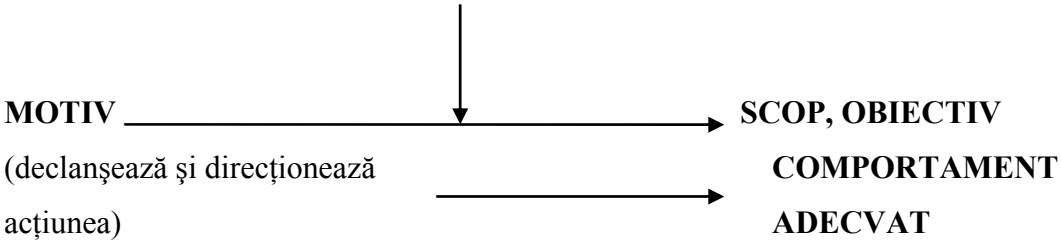
2. Dimensiunea motivațională a creativității

2.1. Motivație- concept

Din punct de vedere clasic se numeşte „motivație" orice tensiune afectivă: sentiment, dorință, aspirație, tendință, trebuință etc. susceptibilă de ***a declanşa*** şi ***de a susține*** o acțiune. Motivația dinamizează, activează, pune în mişcare, dirijează şi canalizează comportamentul spre un scop. Un comportament „motivat" este deci un comportament orientat spre un scop satisfăcător.

Definiția menționată permite schițarea unui model general al motivației:

MOTIVAȚIE (energizează şi susține comportamentul pentru atingerea scopului)



Existența unei motivații se traduce prin modificări tipice ale comportamentului [6]:

1) Motivația dinamizează subiectul, îl face „activ" şi prin aceasta, susține o activitate care, în aceste condiții, devine persistentă pe toată durata motivației, adică a persistenței scopului motivant în câmpul psihologic.

2) Motivația dirijează sau orientează comportamentul, care apare atunci organizat şi orientat spre scop.

3) Motivația restrânge câmpul conştiinței, în sensul că aceasta produce un efect selectiv şi intensificator de stimuli specifici în detrimentul altor stimuli.

4) La un înalt grad de intensitate, motivația realizează o supratensiune care dezorganizează complet comportamentul.

[5] Roco, M. (2001), *Creativitatea şi inteligența emoțională*, Iaşi: Polirom, pp. 12-18
[6] Mucchielli, R. (1982), *Metode active în pedagogia adulților.* Bucureşti: E.D.P., pp. 67-70

2.2. Principiul motivației cognitive

Interesantă şi utilă pentru proiectarea învățării este descoperirea făcută de Berlyne (1955) în legătură cu *motivația pentru cunoaştere*. Experiențele sale au demonstrat că toate organismele, inclusiv omul, simt permanent nevoia de stimulare senzorial-cognitivă. Deprivarea artificială de stimulare senzorială produce dereglări profunde ale vieții psihice. S-a ajuns astfel la concluzia că există un impuls al curiozității, care domină viața psihică nu numai la om, ci chiar la animalele superioare. El este în directă legătură cu activitatea exploratorie. S-a putut astfel, formula judecata că: pentru a cunoaşte, mai mult, mai bine şi mai profund, procesul învățării celui care studiază dirijat, trebuie apropiat cât mai mult de activitatea exploratorie (observare, cercetare, investigare etc.). Se consideră că această judecată, constituie însuşi principiul fundamental al motivației cognitive, a învățării şi se pare că efectul accelerativ asupra ritmurilor lente de învățare al cunoaşterii exploratorii, este considerabil.[7]

2.3. Conceptul de optimizare a motivației, semnificații şi valențe pedagogice

Educatorii din întreaga lume sunt din ce în ce mai preocupați de ameliorarea învățământului la toate nivelurile. Tehnici şi procedee pedagogice, acțiuni şi scopuri, toate vizează şi ridică în fața şcolii exigența de a fi mai eficace şi de a oferi o mai bună educație. Practica şcolară şi unele modele ale activității didactice ne demonstrează că putem investi minimum de efort pentru a ajunge la maximum de randament, că putem cheltui mai puțin timp pentru a realiza aceiaşi sarcină cognitivă care înainte necesita un timp mai îndelungat pentru rezolvare, că perfecționarea metodelor de predare-învățare-evaluare are drept efect o valorizare mai eficientă a energiei factorilor procesului instructiv-educativ.

Perfecționarea continuă a procesului educativ, în vederea funcționalității sale ca sistem, implică strategii şi tactici diferențiate, angajează în fazele de proiectare, organizare şi realizare practică un efort variabil şi proporțional cu finalitățile acțiunii şcolare, cu calitatea pregătirii resurselor umane ce stau la baza procesului de formare şi dezvoltare a personalității elevului.

Educația în semnificația sa pragmatică, este prin excelență un proces activ şi nu unul pasiv. Eficiența activității elevilor, corelată cu cea a procesului de învățământ în ansamblu, trebuie înțeleasă în maniera specifică modelelor educative. Conceptul care acoperă o mare parte a acestor semnificații este cel de „activism". În practica educativă nu trebuie acceptată ideea că, neputând observa totdeauna o „atitudine activă" a elevilor, activitatea educativă îşi pierde din caracterul său conştient şi orientat spre realizarea scopurilor. Participarea elevului la realizarea scopului procesului de învățământ are bogate rezonanțe afective, comportamentul său tinzând către o constantă a relației productive cu mediul. Nivelurile de activare proprii fiecărui elev pot

[7] Neacşu, I. (1978), *Motivație şi învățare* Bucureşti: E.D.P., pp. 10-11

genera efecte cognitive şi stări afective care variază odată cu progresele şi calitatea stimulărilor, cu informația obținută de elevi prin cunoaşterea rezultatelor învățării. Pentru activitatea didactică de la clasă şi în afara ei este necesar de ştiut în ce măsură o situație sau un stimul pot fi transformate în variabile generatoare de „activism".

Eforturile pe care le depune elevul în asimilarea deprinderilor şi cunoştințelor, în modelarea atitudinilor, în dezvoltarea capacităților sale şi ecourile psihice ale acestui efort în planul performanței sau al competenței dobândite prin învățare îi amplifică sau îi frânează activitatea. Modificările de conduită vor avea loc în limita capacității elevului de a determina conținutul, intensitatea, tonalitatea şi evoluția sarcinii de învățare. În acest fel, situația de învățare se structurează după particularitățile individuale ale elevului, căpătând valori exprimabile in dorința acestuia de a fi competent, de a exersa şi a se pregăti intens pentru o disciplină, sau mai multe.[8] Problema care se pune pentru profesor este aceea a stăpânirii căilor prin care elevii pot fi puşi în situația de a învăța eficient sau, mai larg spus, a cunoaşterii strategiilor de pregătire a elevului pentru a fi capabil de învățare în şcoală şi după terminarea ei.

2.4. Analiza motivațiilor care pot fi exploatate din punct de vedere pedagogic

2.4.1. Motivații individuale.

a) **Motivații caracterologice.** În reacția la recompense şi pedepse, la succese şi eşecuri intervine caracterul individual, astfel în fața aceluiaşi eşec de importanță medie, extravertiții sunt dinamizați iar introvertiții sunt deprimați. Caracterul determină gusturi şi dezgusturi, interese şi respingeri.
b) **Motivații complexuale.** Complexele se manifestă prin interese, trebuințe, dorințe, aspirații. Reacțiile Eului la aceste complexe se află la originea eforturilor de compensare sau de supracompensare, toate reprezentând „motivații".
c) **Aptitudinile şi talentele individuale.** Este cunoscut faptul că talentele şi aptitudinile sunt factor de motivație pentru învățarea, antrenamentul şi reuşita în domeniul aptitudinii.

2.4.2. Motivații comune.

La nivelul grupurilor, trebuie să ne bazăm mai mult pe motivațiile comune.

a) **Curiozitatea şi trebuința de a şti.** Există o atracție specifică a necunoscutului sau a noutății. Fără a vorbi aici de influența socială exercitată de faptul că „alții ştiu şi eu nu", s-a constatat că dorința de a cunoaşte este o motivație.

[8] Idem 9, p. 17

b) **Succesul personal.** A câştiga, a reuşi, a triumfa, a atinge scopul, oricare ar fi el, constituie o motivație. Se pare, că în această motivație există trebuința afirmării de sine, trebuință universală, care face parte din însuşi dinamismul ființei umane. Succesul măreşte potențialul de acțiune, ridică moralul, dă încredere în sine, eşecul scade potențialul de acțiune şi provoacă evitarea situației care a dat naştere eşecului.

c) **Supunerea la probă a propriei persoane.** Interesul pentru rezultate, pentru performanțe, constituie o motivație generală, care explică de ce informația cu privire la performanță este un factor de susținere a motivației.

d) **Trebuința de realizare a Eului.** Are legătură cu nivelul de aspirație. Ideea de „progres" de „dezvoltare" este legată de trebuința de realizare de sine şi nu are sens decât prin aceasta. Se ştie ca neterminarea unui lucru, a muncii începute, duce la o tensiune penibilă cunoscută sub numele de efectul Zeigarnik.*

e) **Competiția.** Autoafirmarea şi trebuința de succes intră în rivalitate cu un alt individ. Când individul crede că are multe şanse de succes, acesta sporeşte spiritul competitiv.

f) **Prezența grupului.** S-a remarcat de mult timp că prezența unui public, a unui auditoriu, a unor observatori dinamizează individul, îi măreşte rapiditatea şi nivelul său de implicare în sarcină.[9]

Putem considera că pentru atingerea obiectivului său propriu, profesorul este acela care ştie să se servească de motivații şi deci care a învățat să le manipuleze. Scopul acestuia este clar şi altruist.[10] Manipularea pe care este obligat s-o facă n-are nimic condamnabil, ea utilizează resorturile de care dispune pedagogul pentru a conduce pe cei de instruit spre scopurile pe care ei înşişi şi le propun.

2.5. Motivație şi creativitate

După C. Rogers (1961), principalul motiv al creativității îl constituie tendința omului de a se actualiza pe sine, de a deveni ceea ce este potențial. Credința lui este că fiecare individ are această tendință de autoactualizare e sinelui, care aşteaptă condiții optime pentru a fi elaborată şi exprimată. Această tendință este motivația primă a creativității, tendința organismului de a forma noi relații cu mediul, în strădania acestuia de a fi mai plenar „sine" însuşi.

Rollo May (1975) consideră creativitatea ca fiind manifestarea fundamentală a omului care îşi îndeplineşte ființa în lume, el diferențiază creativitatea reală sau autentică de

* **Efectul lui Zeigarnik –** fenomen psihologic descoperit de Bluma Zeigarnik în 1927, împreună cu Lewin. O sarcină neterminată sau nereuşită lasă subiectul într-o stare de tensiune care explică reamintirea timp mai îndelungat şi în mod profund a eşecurilor şi a frustrărilor decât reamintirea sarcinilor reuşit sau a acțiunilor duse la bun sfârşit. (Mucchielli, R.(1982), *Metode active în pedagogia adulților.* Bucureşti, E.D.P. p. 125)

[9] Idem 8, pp. 72-79

[10] Jinga, I. (1983), *Inspecția şcolară*, Bucureşti, E.D.P., p. 206

pseudocreativitate. În primul tip de creativitate persoana îşi găseşte recompensa în realizarea şi finalizarea unei activități creatoare, deci este vorba de o puternică şi autentică motivație intrinsecă.[11]

În cadrul cercetărilor comparative ale persoanelor înalt creative cu cele slab creatoare s-a constatat că cele două categorii de subiecți se evidențiază între ele, în primul rând, prin particularitățile motivației şi a atitudinilor. Atkinson arată că în contextul motivației umane un loc central revine „trebuinței de performanță". Murray şi Berlyne au subliniat faptul că motivația intrinsecă posedă o mai mare valență creativă decât cea extrinsecă. A. Maslow tratează motivația în termeni bipolari, motivele homeostazice, utilitare fiind noncreative iar cele de creştere fiind pregnant creative. Psihologia creativității s-a întemeiat pe diviziunea şi opoziția dintre atitudinile noncreative şi cele creative. De aceea, identificarea şi cultivarea motivelor şi atitudinilor creative a devenit axa pa care avansează teoria şi practica creativității.

Rezultatele cercetărilor privind motivația persoanelor înalt creatoare, după rezultatele obiective ale activității, au relevat o serie de trăsături caracteristice motivației creatoare[12]:

- motivul creativ exprimă nevoia de noutate şi orientarea spre tot ceea ce este nou;
- individul creativ se orientează spre abordarea unor probleme complexe şi manifestă tendința de a căuta cât mai multe şi diferite soluții de rezolvare ale acestora;
- persoana creativă manifestă o deosebită pasiune față de specificul activității pe care o desfăşoară;
- interese generale de cunoaştere, persoanele înalt creatoare se definesc prin divergența în preocupări fiind interesate şi de probleme care nu sunt strict legate de domeniul lor profesional;
- asumarea riscului în contextul rezolvării problemelor dificile şi inedite, noi;
- orientarea spre finalizarea rezultatelor activității, obiectivarea sau materializarea ideilor noi sub diferite forme – produse noi, metode şi tehnologii, lucrări cu caracter teoretic etc.
- prezența unor trăsături de ordin caracterial – respectarea adevărului, corectitudinea în profesie şi în relațiile interpersonale, competență şi principialitate în aprecierea şi recompensarea activității desfăşurate.

3. Temperament şi creativitate

Principalul termen definitoriu al creativității este originalitatea metodelor şi rezultatelor. Deşi creativitatea presupune o structură operațională relativ stabilă, nu se poate vorbi de un standard funcțional, universal valabil al creativității umane. De aceea, se poate vorbi de tipuri de

[11] Idem 4, pp. 32-34
[12] Roco, M. (1979), *Creativitatea individuală şi de grup – studii experimentale,* Bucureşti: Edit. Academiei R.S.R., pp. 55-63

creativitate după domeniile de activitate şi variabilele de personalitate.

Sublinierea rolului în creativitate a unor factori cum sunt fluiditatea, flexibilitatea, precum şi investigarea lor prin tehnici care implică rapiditatea rezolvării a condus la ipoteza rolului important al mobilității în creativitate. Mobilitatea în mod foarte general, desemnează capacitatea de restructurare, în afara căreia nu poate fi concepută creația. Capacitatea de restructurare poate fi considerată, în principal, sub două unghiuri:

- cel al adâncimii şi valorii restructurării;
- cel al vitezei sau caracteristicilor ei de durată.

Rapiditatea restructurării este mai puțin semnificativă în raport cu creația, definitoriu pentru ea fiind celălalt aspect al restructurării – calitatea sau valoarea ei.

De aceea considerăm că mobilitatea – în accepțiunea fiziologiei activității nervoase superioare (A.N.S.) – nu constituie un factor esențial al creativității. Mobilitatea se constituie la diferite nivele de activism psihic şi nu presupune, mai ales pentru nivelele superioare, dependența directă de baza de tip nervos, această afirmație fiind demonstrată pe baza unui vast şi concludent material experimental.

Capacitatea de restructurare în plan intelectual şi creativ prezintă două caracteristici care apar discordante cu mobilitatea, referindu-ne aici la caracterul simbolic şi codificat şi la cel funcțional sau operațional al restructurării. În acest caz mobilitatea influențează în general aspectele cantitative ale soluțiilor propuse fără ca să presupună de regulă corespondența cu aspectele originale.[13]

Concluzionând, putem aprecia că temperamentul este un factor nespecific a creativității, el devine propriu acesteia doar atunci când se subordonează unor factori specifici creativității.

4. Inteligență şi creativitate

Autorii care au relevat rolul deosebit al imaginației pentru creație au formulat şi ipoteza lipsei de corelație între inteligență şi creativitate. Verificarea acestei ipoteze a devenit obiectul de cercetate a numeroase studii experimentale – loturile de subiecți folosite au fost formate din adolescenți şi adulți. Modelul experimental a constat în administrarea a două categorii de teste (de creativitate şi inteligență) şi confruntarea scorurilor obținute la cele două tipuri de probe. Coeficienții de corelație obținute la cele două tipuri de performanțe au fost nesemnificativi, fapt care a condus la acreditarea tezei conform căreia între inteligență şi creativitate nu există o relație direct proporțională. Deşi, în general, s-au obținut aceleaşi rezultate, interpretările lor diferă de la autor la autor. În principal, s-au constituit două direcții. Se ştie că flexibilitatea este un factor definitoriu pentru inteligență, s-a constatat însă că inteligența poate avea sau nu un curs original

[13] Idem 14, pp. 33-38

în dependență de motivele şi atitudinile subiectului, între flexibilitate şi originalitate nu există o corespondență riguroasă, aceasta deoarece în structura creativității o pondere mai mare o au factorii nonintelectuali. Divergența este o trăsătură a capacității imaginative, care depinde într-o măsură mai mică de inteligență. Rezultatele cercetărilor de până acum relevă următoarele[14]:

1. Factorii nonintelectuali ai creației (motive, atitudini) au un rol însemnat în activarea şi direcționarea creativă a factorilor intelectuali (gândire, inteligență);
2. Persoanele înalt creatoare comparativ cu cele slab creatoare se diferențiază între ele mai ales din punct de vedere al motivelor şi atitudinilor.

În concluzie, nivelul inteligenței nu poate direct să influențeze performanțele creative, ci indirect prin variabilele de personalitate, interesele şi atitudinile subiectului.

5. Imaginație şi creație

Una din formele deosebite de manifestare a capacității psihologice ale omului o constituie activitatea creatoare. Această activitate exprimă capacitatea adaptativă a individului, capacitate de a prevedea cursul desfăşurării ulterioare a fenomenelor realității obiective şi de a elabora produse originale de o anumită valoare socială. În virtutea unei capacități deosebite omul poate să prefigureze o realitate artistică, ştiințifică sau tehnică a cărui conținut materializat într-un produs nou să exprime cel mai direct necesitatea de perfecționare şi autoperfecționare, de dezvoltare şi de adaptare. La baza acestei capacități se situează însuşirea imaginativă a individului integrată în constelația funcțională de factori ai personalității care declanşează supremul act al creației.[15]

Creația, ca proces psihic, şi creativitatea, ca însuşire psihică, implică în cea mai directă măsură fenomenul imaginației, fără ca sferele lor să se suprapună. „Imaginația este condiția sine qua non a creativității ” – observa R. J. Shapiro[16]. Fără imaginație creatoare nu putem vorbi de un proces de restructurare a imaginilor şi conceptelor în vederea elaborării unui produs nou. Imaginația este o însuşire specific umană, dar devine o aptitudine caracteristică a indivizilor creatori. Creația – subliniază B. G. Ananiev[17] – nu se poate limita la imaginație, nici la gândire, nici la emoție, ci trebuie să fie considerată în întreg ansamblul vieții omului care determină structura psihologică a personalității.

Definind creativitatea ca o funcție inventivă, H. Pieron situează pe primul plan în cadrul acestei însuşiri psihice, imaginația creatoare. Ideea este reluată şi de alți autori care o dezvoltă în acelaşi spirit. H. A. Murray defineşte conceptul de creativitate ca pe o capacitate manifestă de a

[14] Idem 14, pp. 39- 49
[15] Marcus, S. (1980),*Imaginația*, Bucureşti: Edit. Ştiințifică şi enciclopedică, p. 43
[16] Idem 17, p. 45, apud R. H. Shapiro
[17] Idem 17, p. 45, apud B. G. Ananiev

produce şi de a dezvolta idei originale, de a inventa noi metode, de a construi ipoteze, de a propune noi explicații.

În concluzie, conchidem asupra funcției pe care o capătă imaginația în procesul elaborării creatoare ca fiind o componentă intrinsecă şi indispensabilă în principalele etape ale creației

6. Creativitate şi stil cognitiv

Modul de derulare a proceselor cognitive este , în linii generale, similar la toți oamenii, în sensul că toți au percepții, reprezentări, raționamente, etc. Situațiile de măsurare a parametrilor proceselor cognitive (viteză, complexitate, acurateţe), pun în evidență preponderent aspectele cantitative (viteză, acurateţe) şi mai puțin aspectele calitative (complexitatea). În viața reală eficiența adaptării nu se bazează însă numai pe primele. Complexitatea proceselor perceptive sau a celor decizionale apare mai puțin măsurabilă prin testele mintale, dar joacă un rol foarte important în diferențierea unei decizii proaste, de exemplu, de una bună.[18]

6.1. Stilul cognitiv

Pentru a defini modul de derulare a proceselor cognitive, a fost propus termenul de „stil cognitiv" ca manieră de performare în sarcini complexe.

6.2. Dimensiunile stilului cognitiv

6.2.1. Complexitatea cognitivă

Se referă la existența **flexibilității gândirii** ca aptitudine de a anticipa variante de consecințe viitoare în funcție de intervenția unor evenimente imprevizibile. Ea este evidențiată în situația unor decizii de risc în care, din cauza multitudinii factorilor implicați, a interconexiunilor lor, evenimente neprevăzute pot antrena lanțuri de consecințe cu probabilități de producere diferite (vezi: jocul de şah, jocurile de simulare, etc). persoanele cu un înalt grad de complexitate cognitivă au tendința de a gândi multidimensional în timp ce persoanele cu un grad scăzut de complexitate au tendința de a gândi linear. Stenfert a constatat că complexitatea cognitivă este specializată într-un anumit domeniu şi nu are legătură cu coeficietul de inteligență (Q.I.).

6.2.2. Raportul reflexivitate – impulsivitate

Este o dimensiune a stilului cognitiv legată de recepția informației, ea pare să aibă legătură cu temperamentul şi se manifestă în/ prin timpul reacției şi se reflectă în greşelile de identificare a stimulilor:

- **impulsivitate** – timp de reacție scurt şi greşeli frecvente;

[18] Idem 5, pp. 78-80

- **reflexivitate** – lentoare în percepție şi greşeli puține.

6.2.3. Raportul dependență – independență de câmp

Este tot o dimensiune perceptivă, care exprimă măsura în care percepția obiectului este dependentă de fondul percepției. Persoanele dependente de câmp au dificultăți în discriminarea semnalelor şi sunt mai lente în detectarea stimulilor aleatori.

6.2.4. Raportul flexibilitate – rigiditate

Este o dimensiune a stilului cognitiv asociată cu complexitatea gândirii. Flexibilitatea se manifestă prin restructurarea facilă a demersului gândirii în raport cu
situațiile şi evenimentele noi.
Rigiditatea se manifestă prin preferința pentru situațiile clare şi previzibile şi inerție în evaluarea alternativelor multiple.

6.2.5. Raportul reliefare – nivelare

Este o dimensiune asociată modului în care se interpretează, se conferă semnificații diferitelor părți ale câmpului perceptiv, ale informațiilor stocate în memorie sau ale alternativelor considerate dintr-un proces decizional.

- **Reliefarea** se manifestă prin surprinderea şi accentuarea detaliilor relevante (spirit de observație), şi predilecția de a reține ceea ce este neobişnuit, frapant.
- **Nivelarea** se manifestă printr-o reflectare omogenizată a aspectelor realității, nesesizarea discrepanțelor, reținerea predilectă a aspectelor banale.

6.2.6. Relația stil cognitiv – creativitate

Persoanele cu un grad mare de complexitate a gândirii flexibile, independente de câmp şi reliefatoare, au tendința de a fi mai receptive la nou, mai tolerante la ambiguitate şi mai înclinate să-şi asume riscurile gândirii divergente – creația fiind asociată cu aceste caracteristici ale stilului cognitiv.

7. Insight şi creativitate

R. Sternberg şi J. Davidson (1995) coordonează o lucrare amplă consacrată insight-ului şi importanței acestuia pentru creație. În cadrul acestei lucrări, R. Finke deosebeşte două forme de insight: unul convergent (descoperirea unei structuri creative sau soluții care dă sens unor fapte aparent nelegate) şi altul divergent (căutarea unor noi implicații ale unei structuri prin explorarea unor posibilități noi).

Termenul „insight” înseamnă „vedere din interior”, semnificație care îl apropie de un alt termen controversat „intuiție”. Insight-ul este implicat în creativitate, având forme mai mult sau mai puțin inovatoare:[19]

- Insight ca rezolvare de probleme descoperite, şi insight ca rezolvare de probleme prezentate;
- Insight înțeles ca structură preinventivă, moment de construire a reprezentărilor mentale necesare pentru rezolvarea unor probleme;
- Insight conceput ca structură explorativă legată de căutarea şi apariția ideilor noi.

Insight-ul este în strânsă legătură cu analogiile şi metaforele, perspectivă care în pune într-o relație apropiată cu motivația.

8. Blocaje ale creativității

Sidney Shore a inventariat trei tipuri de blocaje ale creativității[20]: emoționale, culturale şi perceptive.

8.1. Blocaje de tip emoțional

- teama de a nu comite o greşeală, de a nu părea extravagant;
- teama de a fi în minoritate;
- oprirea prematură la prima idee, soluție care apare sau teama ori neîncrederea față de colegi, colaboratori;
- capacitatea slabă de a se deschide, de a lăsa timp incubației să se desfăşoare, să acționeze;
- dificultatea de a schimba modelul de gândire;
- dependența excesivă față de ideile altora;
- lipsa competenței de a depune un efort susținut pentru a desfăşura procesul de rezolvare a unei probleme de la identificarea ei până la soluționare.

8.2. Blocaje de ordin cultural

- dorința de a se conforma modelelor sociale, dorința de apartenență;
- „conformism” la idei vechi, ca şi la cele noi;
- tendința de a reacționa conform principiului „totul sau nimic”;
- prea mare încredere în statistici şi în experiența trecută;
- punerea pe prin plan a factorilor practici sau economici în luarea deciziilor;
- slabă capacitate de a transforma sau modifica ideile;

[19] Idem 4, p. 32
[20] Idem 4, pp. 109-110

- exaltarea excesivă față de spiritul grupului, conducând la conformism.

8.2. Blocaje de ordin cultural

- incapacitatea de a distinge între cauză şi efect;
- dificultatea de a defini o problemă sau refuzul de a sesiza, de a releva;
- dificultatea de a destructura o problemă în elemente care pot fi manipulate, dirijate;
- prezentarea prematură a pseudo-soluțiilor la problemă care nu au fost încă definite;

9. Stimularea gradului de activism

Gradul de activism este una dintre atitudinile creative specifice persoanelor înalt creatoare, indiferent de domeniu, este interesul viu pentru orice informație. Pentru oamenii înalt creativi nu există lucruri neinteresante, totul depinde de cine sunt privite, la ce tip de cunoştințe ale individului sunt raportate şi mai ales de modul cum sunt analizate, interpretate.

S-a constatat că, în fața aceloraşi evenimente, oamenii înalt creativi au orientări creative diferite față de cei slab creativi. Mihaela Roco prezintă în lucrarea sa „Creativitatea şi inteligența emoțională" o comparație între două orientări, relativ opuse, față de diferite evenimente ale vieții.[21]

Persoane slab creatoare (spectatorii)	Persoane înalt creatoare (actori puternic angajați)
▪ Îşi „omoară" timpul.	▪ Foloseşte timpul pentru a-şi dezvolta personalitatea.
▪ Este un observator.	▪ Este puternic implicat, trăind din plin situația respectivă.
▪ Are puține interese personale şi autonome.	▪ Are multiple activități care îi îmbogățesc personalitatea.
▪ Este puternic legat de activități structurate anterior.	▪ Îi plac, îl atrag activitățile noi şi importante.
▪ Este predispus la plictiseală.	▪ Este interesat de sensurile şi înțelesurile profunde ale problemelor de existență
▪ Este nemulțumit că nu este suficient de apreciat.	▪ Orice lucru, activitate i se par interesante, selectând ce se potriveşte cu experiența lui.
▪ Fiind orientat spre modul cum e văzut, succesele sale sunt superficiale, sporadice, de conjunctură.	▪ Are realizări deosebite, care îi sporesc potențialul creativ şi satisfacțiile profesionale.
▪ Este înclinat spre pesimism.	▪ În general, este o fire optimistă.
▪ Nu acceptă critici, opinii în contradictoriu.	▪ Este flexibil, receptiv la orice idei şi păreri, fiind dispus să-şi schimbe punctele de vedere dacă a greşit sau dacă există alte idei mai valoroase.
▪ Experimentează mai întâi ceea ce este.	▪ Experimentează ceea ce ar putea fi.

[21] Idem 4, pp. 231-232

10. Dimensiunea psiho-socială a creativității - grupul, factorii activității de grup

10.1. Considerații generale.

Termenul de grup este un concept general, des folosit atât pentru a determina legătura dintre două persoane cât şi atunci când vorbim despre o națiune şi un popor. În spațiul social se găsesc numeroase şi variate colective care coexistă, se intersectează şi se influențează reciproc. Folosim termenul de grup atunci când ne referim la: familie, o clasă de elevi / studenți, o formație sportivă, un colectiv de muncă, un sat, o unitate militară etc.

Grupul este "o unitate socială constând dintrun număr de indivizi, care se găsesc unii cu alții în relații de rol şi status stabilite după o perioadă de timp şi care posedă un set de valori şi norme care reglementează comportarea reciprocă, cel puțin în probleme ce privesc grupul" (M. Sherif, 1969, cf. I. Radu).

În 1982 sintetizând concluziile a 140 de studii experimentale publicate până la acea dată G. Hill realizează o meta-analiză calitativă a acestora. Totalitatea datelor obținute permit schițarea potențialului prezumtiv al grupului, concretizat în două aspecte:

1) În grup poate fi vorba de un efect statistic, rezultat din însumarea aptitudinilor, a contribuțiilor individuale, dintr-un schimb de informații mult mai intens. Un colectiv poate vehicula şi pune în valoare un volum mult mai mare de informații decât fiecare din membri săi.

2) Grupul oferă şansa de a avea pretestul ideilor valorificate de elevi în construcția metaforei, un feed-back al acestora, ceea ce are ca efect reducerea numărului de erori şi implicit creşterea exactității soluției propuse.

3) În grup are loc compensarea competențelor, în sensul unei sinteze creatoare.

4) În grup are loc o dinamică a sa, adică situația colectivă poate deveni sursă potențială de activare, de mobilizare energetică, de fenomene de contagiune, prestația sa neputnd fi redusă la un efect statistic, de „însumare de creiere", ci rezultatul depăşeşte, în condiții optime, simpla sumă aritmetică a resurselor sale.

Productivitatea activității în grup depinde de:

A. Mărimea şi volumul grupului. Acestea influențează direct proporțional productivitatea grupului. Odată cu creşterea numărului de participanți, sporeşte diversitatea informațiilor şi opiniilor vehiculate în grup, punctele de vedere vor fi mai variate şi implicit calitatea metaforei realizate va fi superioară.

S-a constatat însă, că există o redundanță a contribuțiilor individuale pe măsură ce numărul membrilor creşte şi în acelaşi timp acordul între participanți devine tot mai dificil. Experimental s-a stabilit că un optim de schimburi şi relații se obține în grupuri de 5-12 membri.

B. Compoziția grupului. Eterogenitatea însuşirilor de personalitate poate avea două efecte opuse:

1). Creşterea eterogenității poate crea dificultăți în relațiile interpersonale;

2). Eterogenitatea psihologică sporeşte potențialul colectivului, pentru că se supun un număr mai mare de alternative şi se instituie o bază critică mai largă.

C. Modul de conducere. Relațiile ierarhice de grup şi stilul de conducere trebuie să acționeze ca un catalizator al energiilor, ca un mecanism de reglare a contribuțiilor individuale, înlesnind posibilitățile de expresie şi manifestare a fiecăruia.

D. Relațiile socio-afective. Atracția interpersonală, relațiile de simpatie sau de prietenie favorizează, în genere, activitatea în grup. Dezvoltarea unor relații de prietenie in decursul activității comune, reduce tensiunea şi sporeşte dispoziția de acceptare a unor opinii cât mai diversificate.[22]

10.2. Valențele formative ale activității în grup

Învățarea este un proces individual, subliniată I Cerghit, dar datorită faptului că se realizează în cadre social-grupale şi relaționale, este un proces social într-un dublu sens.

a) În contexte şcolare, rezultatele individuale sunt influențate de nivelul de performanță al grupului.

b) În instituțiile de învățământ subiecții îşi însuşesc nu doar cunoştințe, priceperi şi deprinderi, ci şi comportamente sociale, tipuri de relații şi raporturi sociale.

Contribuția activităților de grup la dezvoltarea personalității studenților ar putea fi sintetizată astfel:

- favorizează trăsăturilor pozitive de caracter şi personalitate: inițiativă, cooperare, spirit critic şi autocritic, respect reciproc;
- elevii / studenții au ocazia să-şi cunoască mai bine aptitudinile, calitățile intelectuale şi morale, de voință şi caracter;
- formează trăsături morale pozitive ale comportamentului: solidaritate, perseverență, responsabilitate;
- îmbogățesc experiența socială a elevilor, obişnuindu-i să gândească prin reciprocitate, să țină seama de opiniile celorlalți.

[22] Răulea, C. (2002), *Psihologie socială – note de curs*. Braşov, Edit. Universității „Transilvania", pp. 14-20

Raporturile interpersonale stabilite în cadrul activităților de grup de construire a metaforei determină, nu doar achizițiile cognitive, ci şi pe cele dezirabile în plan moral şi social, procesul de influențare reciprocă aducând o contribuție importantă la formarea personalității studentului.[23]

10.3. Funcționarea grupului

1. Grupurile se formează prin afinități, coechipierii se aleg prin simpatie reciprocă.

Faptul acesta implică un factor esențial al funcționării, şi anume, absența tensiunilor interne.

2. Participanții sunt foarte puțin numeroşi pentru a facilita punerea în comun a cunoştințelor pe fondul unui climat de simpatie şi disciplină internă, mai precis aproximativ 6-8 membri.

3. Membri sunt foarte motivați. Motivația intrinsecă este mai crescută şi centrarea pe obiectivele comune este uşurată.

4. Coechipierii dispun de surse de informare exterioare, iar munca constă în a le cita, a le acumula, a le pune în comun, a le asimila. Grupul poate inventa metodele sale optime de construcție şi prezentare a rezultatelor activității.

5. Munca în grup este legată de necesitatea atingerii obiectivelor propuse, adică durata sa ca grup este limitată de necesitatea atingerii scopurilor propuse, necesitate care i-a justificat şi provocat existența.[24]

10.4. Factorii de grup şi optimizarea motivației

Colectivele şcolare, ca realități distincte în configurația factorilor educaționali, realizează în cadrul şcolii activități care pot fi eficiente sau nu. Criteriul principal potrivit căruia elevii se raportează la aceste realizări şi evaluează eficiența lor este măsura în care ei ating obiectivele propuse şi mărimea satisfacției reciproce. Din mulțimea de variabilelor care apar ca rezultat al existenței unui grup şcolar ne-am limitat în cele ce urmează la valențele formative ale cooperării în grup şi a competiției dintre studenți.

Încercând să dea o linie orientativă în predarea şi optimizarea activităților în grupul şcolar cooperator, E. Geissler apreciază că ar fi posibile patru faze [25] pe care profesorii trebuie să le respecte, faze ce-şi găsesc aplicativitatea şi în situația construcțiilor metaforice şi creative:

Faza I – profesorul precizează clar scopul predării-învățării împreună cu elevii producând astfel un efect de cointeresare şi de trezire a interesului pentru sarcină.

[23] Albulescu, M. (2002), *Studiul disciplinelor socio-umane. Aspecte formative: structura şi dezvoltarea competențelor*. Cluj-Napoca, Edit. Dacia, p. 96.
[24] Idem 8, p. 63
[25] Geissler, E.(1977), Mijloace de educație. Bucureşti: E.D.P. p. 317

Faza a II-a – elevii îşi planifică diviziunea muncii: numărul de grupuri, sarcinile fiecăruia, ce rezultate se aşteaptă, criteriile după care se evaluează rezultatele, profesorul supraveghează şi consiliază desfăşurarea acestor acțiuni ținând seama de criteriile psihopedagogice, de experiența şi nivelul grupurilor de studenți etc.

Faza a III-a – grupurile mici cooperează în planificarea şi pregătirea materialelor necesare realizării propriu-zise a sarcini, execută şi controlează reciproc mersul activității, funcția de control a profesorului exercitându-se fără a se impune.

Faza a IV-a – grupurile cooperatoare schimbă informații, analizează şi evaluează rezultatele, propun corecturi şi fac aprecieri asupra altor modalități de asupra dificultăților întâmpinate sau asupra desfăşurării ulterioare a activității rezolutive, se stabilesc, de asemenea, sarcini pentru activitățile ulterioare.

10.5. Competiția şi optimizarea motivației

Principiul care defineşte caracterul competitiv îl constituie comparația performanțelor studentului A cu B în forma: studentul A reuşeşte mai bine decât B în învățare. Realizările deosebite ale studentului A au calitatea de a întării, stimula şi condiționa comportamentele de învățare şi rezolutive ale studentului B, pentru că „din totalitatea întăririlor care condiționează comportamentul uman cele care îşi au originea în comportamentul celorlalți sunt de o semnificație fundamentală prin frecvența şi valoarea lor”[26]

În timpul competiției create se naşte emulația care poate duce la două fenomene:

- **unul negativ**, manifestat prin atitudini de răutate, invidie, orgoliu, iubire de sine în forme negative, perceperea partenerului drept rival etc., care modifică traiectoria, condițiile şi finalitățile întrecerii între studenți.
- **unul pozitiv**, orientat asupra propriei persoane, îndeosebi, asupra capacității ei de a se instrui – apare ca o formă a emulației cultivate, ca o aspirație la competență, la cultură.

În scopul înlăturării efectelor negative reținem câteva recomandări practice pentru activitățile propuse spre soluționare prin utilizarea metaforei:

1. Profesorii să pună permanent în balanță efectele negative şi pozitive ale succesului şi insuccesului generate de o asemenea competiție.
2. Să creeze condiții şi să stimuleze acele emulații în care există aproximativ aceleaşi şanse de câştig pentru toți participanții.
3. În cazul în care o grupă de studenți sau un student se instituie în câştigător sigur, profesorii pot crea situații de relativizare a succesului în etapele următoare prin

[26] Idem 9, pp. 182 - 183

schimbarea partenerilor, a dificultății problemei, a condițiilor de manifestare, fără însă ca vreodată să nu recunoască succesul obținut.

4. Să se acorde o atenție deosebită acelor studenți care înregistrează insuccese la o competiție. Ei pot fi grupați sau introduşi în grupuri cu studenți foarte buni, astfel încât să poată depune un efort susținut în interesul grupului şi pentru depăşirea situației problematice cu un anumit succes. Valoarea motivațională a succesului obținut pe această cale este destul de importantă şi dinamizatoare pentru studenți.
5. Situațiile competitive se recomandă mai ales pentru situațiile de predare-învățare cognitivă, metodologică, aplicativă cu ajutorul metaforei si extrem de rar în situațiile care urmăresc formarea convingerilor, a sentimentelor şi judecăților cu valoare morale.
6. Să se utilizeze jocul ca formă de activitate care implică întrecerea (joc de repetiție, de antrenament, de dobândire a unor deprinderi). Efectele vor fi pozitive, se vor elimine stările de oboseală, de blocaj, de îngustare a câmpului cognitiv.
7. Cadrele didactice să formuleze întotdeauna foarte clar, foarte precis şi nuanțat scopurile şi să le axeze pe probleme de conținut. Se vor restrânge la minimum, în situațiile competitive, obiectivele axate pe persoană, în ciuda recomandărilor de individualizare a învățământului.

Rezumându-ne doar la aceste recomandări, concluzionăm că o asemenea formă de motivare a comportamentului nu trebuie să constituie un scop în sine al activităților pedagogice, eficiența şi aspectul umanitar al situațiilor pedagogice create pot lăsa urme adânci în personalitatea studenților.

Aplicație 2

Realizați o listă a aspectelor toretice prezentate în acest capitol pe care prezumați că le puteți folosi ca bază teoretică pentru utilizarea metaforei şi dramei în procesul de predare- învățare-evaluare şi precizați cum credeți că veți putea folosi această informație în cel puțin 3 din cazurile listate.

„O societate care stimulează creativitatea asigură cetățenilor săi patru libertăți de bază: libertatea de studiu şi pregătire, libertatea de explorare şi investigare, libertatea de exprimare şi libertatea de a fi ei înşişi”

Marris Stein

CAPITOLUL IV[1]

METODELE ACTIV-PARTICIPATIVE

OBIECTIVE:

- Dezvoltarea capacității de a construi, cu ajutorul cunoştințelor de pedagogie, a unor argumente legate de implicațiile tematicii în discuție în relația acestia cu metodele didactice interactive
- Pregătire pentru licență, prin recapitularea unor aspecte teoretice abordate la diferite discipline din anii anteriori
- Dezvoltarea capacității de extrapolare, transfer de cunoştințe, interpretare, argumentare

1. Noțiunea de metodă de învățământ – delimitări conceptuale

Derivat etimologic din cuvântul grecesc „methodos” (odos – cale, drum; metha – spre, către), conceptul „metodă de învățământ” îşi păstrează şi în prezent semnificația de „drum spre”, „cale de urmat în vederea atingerii unui scop determinat în prealabil, drum de căutare şi descoperire a adevărului”. Punerea în valoare a conținuturilor educaționale şi mai ales, transformarea intenției pedagogice în acțiune efectivă o realizează metodele.

Radiografiind „calea de aflarea adevărului” din unghiuri de vedere diferite şi deplasând centrul de greutate mai mult pe un aspect sau altul al intenției pedagogice, specialiştii au formulat o mare varietate de definiții conceptului de metodă. Definirea conceptului de metodă de învățământ în acord cu scopul prezentei lucrări este una din punctul de vedere al finalităților urmărite. În acest context, metodele sunt definite drept „modalități practice de acțiune cu ajutorul cărora, sub îndrumarea profesorului sau în mod independent, elevii achiziționează cunoştințe, îşi formează priceperi şi deprinderi, capacități şi atitudini, personalitatea autonomă şi creativă.”[2]

2. Noțiunea de metode activ-participative.

În ultimule decenii a crescut fără precedent interesul pentru aşa numitele metode activ-participative, interes generat de actuala deschidere a şcolii spre noi obiective şi conținuturi, spre

[1] Capitol redactat dupa Bazgan Marius, lucrare de licenta
[2] Panțuru, S. (2002) *Elemente de teoria şi metodologia instruirii*. Braşov: Edit. Universității “Transilvania” p. 144

noi experienţe de cunoaştere de trăire şi acţiune. Există, de asemenea, o necesitate acută a pregătiri copiilor şi tinerilor pentru o viaţă activă şi creativă, pentru muncă, pentru o mai mare participare la rezolvarea multiplelor şi complexelor probleme ale vieţii.

Gradul de participare a tineretului la întreaga problematică a vieţii este un indiciu esenţial al eficienţei învăţământului, prin urmare este firesc că o educaţie pentru participare să-şi caute şi să-şi aleagă propriile ei metode participative de instruire şi educaţie.

Preocuparea pentru promovarea unor metode activ-participative, duce mai departe tradiţiile înaintate ale „şcolii active”*, fondată, în esenţă, pe ideea de efort fizic şi psihic, dedus din împletirea strânsă a gândirii şi acţiunii, a activităţii intelectuale şi experienţei practice.

Spre deosebire însă, de activismul generat de cauze exterioare, didactica actuală pune accentul pe mobilurile interioare, pe atitudinea activă, izvorâtă din interior, pe activitatea din proprie iniţiativă. Astfel de mobiluri cum ar fi: curiozitatea intrinsecă de a cunoaşte, dorinţa de a observa şi a explica, de a investiga şi a construi, de a explora şi a descoperi, de a inventa şi a crea, apar din primii ani de viaţă, şcoala trebuind să se bizuie pe ele.

Învăţarea este un act personal şi cere participare personală. Problema esenţială de care depinde producerea învăţării eficiente este problema implicării, a angajării celui ce învaţă în actul învăţării.

Ceea ce este definitoriu pentru metodele activ-participative este tocmai capacitatea acestora de stimulare a participării active şi depline, fizice şi psihice, individuale şi colective a elevilor în procesul învăţării, de a lega, trup şi suflet, elevul de ceea ce face, până la identificarea lui cu sarcina de învăţare. Sunt considerate activ-participative toate acele metode care sunt capabile să mobilizeze energiile elevului, să-i concentreze atenţia, să-l facă să urmărească cu interes şi curiozitate lecţia, să-i câştige adeziunea.[3] Metodele active sunt acelea care fac apel la capacitatea elevului de a gândi şi de a acţiona, de a imagina şi de a crea, în acelaşi timp ele sunt şi gândire şi acţiune deopotrivă, asigură un antrenament intelectual ce se împleteşte strâns cu cel practic, efectiv. În accepţiunea actuală metodele active sunt metode participative prin excelenţă, sunt metode care cer angajare efectivă proprie şi trăirea personală a acţiunii. Participativă este acea metodologie care reuşeşte să atragă elevii la efectuarea unor studii, cercetări, activităţi, experienţe, creaţii, care cer un efort personal, care solicită angajarea întregii fiinţe a acestora.[4]

* **Şcoala activă –** la origine name generic data instituţiilor şcolare unde erau aplicate principiile pedagogice inspirate de J. Dewey, O. Decroly, A. Ferriere, cu începere din anul 1920-1930. Aceste principii erau, utilizarea intereselor spontane ale copiilor şi instruirea prin acţiune. (Mucchielli, R. (1982) *Metode active în pedagogia adulţilor*. Bucureşti, E.D.P.p.121).

[3] Păun, E. (2000) *Teoria şi metodologia instruirii*. Braşov: Edit. Universităţii “Transilvania”, pp. 37
[4] Cerghit, I. (1980) Metode de învăţământ. Bucureşti: E.D.P. pp. 73-74

Ca să poată implica, cu adevărat, pe cel care învață, metodele activ-participative pun accentul pe procesele de cunoaştere, nu pe produsele cunoaşterii. Ele sunt deci metode care ajută elevul să caute, să cerceteze, să găsească singur cunoştinţele care urmează să şi le însuşească, să afle singur soluții la probleme, să prelucreze cunoştinţele, să ajungă la reconstruiri şi resistematizări de cunoştinţe, acestea sunt prin urmare metode care îl învață pe elev să învețe, să lucreze independent. Acestea valorifică o tendință naturală a gândirii, aceea de a avansa prin organizarea şi reorganizarea progresivă a cunoştinţelor, prin revenirea la experiențele anterioare, reinterpretarea şi restructurarea lor în lumina noilor experiențe.

Metodele activ-participative pun mai mult accentul pe cunoaşterea operațională, pe învățarea prin acțiune, prin manipularea, în plan manual şi mintal, a obiectelor şi acțiunilor. Activ-participative sunt şi metodele de interacțiune colectivă, de interacțiune între cei ce învață, metodele care atrag la discuții colective şi cooperare colegială intensă, care facilitează şi intensifică schimbul spontan de informații şi idei, de impresii şi păreri, confruntarea de opinii şi alternative. În fine pot fi considerate activ-participative şi acele metode care aduc elevii în contact nemijlocit cu situațiile de viață reală şi cu problemele concrete ale vieții, care dau prilej de participare la rezolvarea problemelor practice ale vieții, ale muncii, care atrag elevii la creația de bunuri materiale.

În general, metodele activ-participative[*] se disting prin caracterul lor solicitant, ele pun în acțiune sub multiple aspecte, forțele intelectuale ale elevului – gândirea, imaginația, memoria şi voința acestuia. Datorită acestei solicitări, ele fac din procesul de învățământ un amplu şi veritabil exercițiu al capacității intelectuale şi fizice.

Prin solicitare şi exersare, procesul de învățământ oferă, astfel, un prilej de valorificare şi de afirmare maximă şi pe multiple planuri, a potențialului de cunoaştere şi creație al elevilor. Participarea poate fi leagănul creativității, al afirmării, al realizării de sine.

Toate acestea adaugă noi caracteristici metodelor activ-participative şi anume, le imprimă un pronunțat caracter formativ-educativ. Efectele formativ-educative ale învățământului sunt în raport direct cu nivelul de angajare şi participare individuală şi colectivă a elevilor în procesul de învățământ.

În contrast cu metodele tradiționale, cele active au în vedere în mod preponderent, dezvoltarea intelectuală, mai precis:

- dezvoltarea unor operații logico-matematice (ca de exemplu: capacitățile de a compara,

[*]**Metode active –** nume dat global metodelor pedagogice prezentând trei caracteristici:
1) utilizarea grupului ca mişloc de formare şi ca factor de progres pedagogic;
2) utilizarea motivațiilor intrinsece;
3) trezirea inițiativei elevilor, care trebuie "să descopere" ceea ce sunt obligați să învețe.
(Mucchielli, R. (1982) *Metode active în pedagogia adulților.* Bucureşti, E.D.P.p. 121)

de a categorisi şi a organiza, de a calcula şi de a verifica);

- dezvoltarea unor operații ştiințifice (capacitățile de a explica diferite cauze, de a corela, de o stabili relații funcționale, de a anticipa rezultatele);
- dezvoltarea capacității de a strânge, sintetiza, organiza, asocia şi comunica informații.

Scopul metodelor la care ne referim aici este de a crea condițiile care să favorizeze dezvoltarea şi implicarea unor asemenea capacități în actul învățării. Într-un fel sau altul fiecare metodă oferă nenumărate posibilități de angajare a celor ce învață, astfel o metodă care presupune o îndrumare pas cu pas, care impune de-a gata noile cunoştințe, fără să lase elevilor timp şi loc de gândire, să formuleze întrebări, să aprecieze, nu va face decât să stânjenească afirmarea spontaneității, a imaginației, a creativității, în schimb metodele activ-participative presupune o dirijare care incită la căutări, care sugerează, având astfel, de presupus, cu totul alte urmări, din cele mai benefice[5].

Literatura de specialitate mai introduce şi termenul de **metode interactive**, aparținând aceleiaşi categorii de metode activ- participative, dar având o particularitate: aceea de a antrena grupul de elevi în activitatea de învățare, stimulându-se interacțiunea în cadrul grupului, dincolo de activitatea propriu-zisă a fiecărui educabil şi antrenarea sa în relația de învățare, alături de educator (ceea ce-i conferă metodei caracterul activ).

3. Caracteristicile generale ale metodelor activ-participative

Acestea se rezumă la cinci esențiale care trebuie să servească de referință şi criterii oricărei organizări a unei instruiri prin intermediul metodelor activ-participative.[6]

1) **Activitatea subiecților de instruit**. Constă în aplicarea principiului conform căruia subiectul învață mai bine dacă este angajat cu toată persoana lui într-o acțiune. De exemplu, reținem când suntem atenți, aproximativ:

- 10% din ceea ce ştim;
- 20% din ceea ce auzim;
- 30% din ceea ce vedem;
- 50% din ceea ce vedem şi auzim în acelaşi timp.

Totodată, după aceleaşi estimări şi în aceleaşi condiții de atenție, reținem:

- 80% din ceea ce spunem;

[*] **Frânarea metodelor activ-participative** se datorează mai întâi profesorului, care se teme să nu-şi piardă autoritatea, introducând metodele active, iar pe de altă parte elevilor înşişi, care se tem să nu piardă comoditatea metodei clasice, prin care sunt scutiți de efortul de creativitate şi de orice schimbare personală profundă. (Mucchielli, R. (1982), *Metode active în pedagogia adulților.* Bucureşti, E.D.P. p. 57)

[4] Idem 2, pp. 38-39.
[6] Mucchielli, R. (1982), *Metode active în pedagogia adulților.* Bucureşti: E.D.P. pp. 57-58

- 90% din ceea ce spunem făcând un lucru la care reflectăm şi ne priveşte.

Metodele activ-participative caută să realizeze aceste situații.

2) **Motivația subiecților de instruit.** Motivația trebuie să fie interesantă, în sensul că subiecții se simt implicați şi interesați nu numai din punct de vedere intelectual. Ceea ce s-a dobândit va reprezenta atunci o schimbare la nivelul persoanei şi al conduitei, mai mult decât o achiziție intelectuală sau o amintire.

3) **Participarea la grup.** Prin acest aspect, metodele active constituie o ucenicie a vieții sociale, deprinderea participării prin cooperare şi a felului de a şti să te comporți, în acelaşi timp dublată de un progres al cunoaşterii propriu-zise.

4) **Profesorul îndrumător.** Profesorul este mai mult un ajutor, un catalizator decât un instructor, in sensul strict al cuvântului. Autoritatea sa îşi schimbă natura şi expresia.

5) **Controlul.** Controlul ca atare, dispare, cel puțin în formele clasice de verificare a cunoştințelor intelectuale sau practice. El devine în foarte multe cazuri o autoevaluare a indivizilor sau a grupurilor.

4. Taxonomia metodelor activ-participative.

Jinga şi Negreț au avansat ideea că este inutil a clasifica metodele de instruire după criterii abstracte – o idee de un real folos, mai ales în ceea ce priveşte metodele activ-participative, o clasificare in stil clasic fiind dificil de realizat.

Singurul criteriu care permite alegerea corectă a metodelor de învățământ, după părerea celor doi autori, este de natură pragmatică. Aceasta este natura obiectivelor pedagogice concrete pe care le urmăreşte educatorul într-un anumit moment al instruirii. El nu are nevoie de o clasificare a metodelor, ci de un inventar cât mai bogat de metode şi procedee didactice din care să le aleagă pe cele adecvate pentru aşi realiza obiectivele pedagogice urmărite. [7]

Se poate admite însă că există o serie de metode de instruire adecvate pentru a realiza **informarea** elevilor a căror prototip este expunerea; alte metode sunt însă adecvate pentru **formarea** unor capacități de a opera cu informații ale elevilor. Metodele numite „activ-participative" sunt, de regulă, **metode formative.**

a) Aceasta înseamnă că în practica educativă reală, la nivelul relației educator-educat, se produce/solicită o schimbare radicală de accent – cel care învață devine centrul activității. Spre deosebire de metodele informative care sunt magistrocentriste, metodele formative sunt puerocentriste.

b) De asemenea, unele dintre metodele formative permit diferențierea şi chiar

[7]Jinga, I. & Istrate E. (2001), *Manual de pedagogie*. Bucureşti: All Educațional, apud, Jinga, I.& Negreț, I. (1994). *Învățarea eficientă*. Bucureşti: „Editis",

individualizarea pregătirii, întrucât permit învățarea în grupuri mici (omogene sau eterogene) şi chiar studiul individual.

c) Metodele formative permit în mai mare măsură respectarea legii efectului care arată că numai comportamentele de învățare care se termină cu o stare de satisfacție tind să se repete. Pregătirea cu metode formative este în general agreată de elevi, apropiindu-se adesea de activitățile ludice.

d) Metodele formative implică, în aparență, un mare consum de timp în comparație cu cele informative, dar procesele de formare se realizează, în general, în timp îndelungat. Ele nu se bazează exclusiv pe stocarea unor informații în memorie, ci pe structurarea unor abilități, priceperi şi capacități care solicită o perioadă extinsă pentru exersare şi întărire.

e) Metodele formative permit inter-învățarea. Elevii pot învăța unii de la alții, ba chiar şi educatorul poate învăța de la elevi, de aceea unele metode formative – precum jocul de rol la care adăugăm noi învățarea dramatizate şi prin intermediul metaforei – sunt puternic interactive.

f) Metodele formative sunt incomode pentru profesor deoarece acesta este rareori în situația de a dispune de materiale didactice prefabricate pentru desfăşurarea activității. De cele mai multe ori el trebuie să le creeze, să le redacteze într-o formă adecvată, să le multiplice etc. Această activitate obositoare se adaugă eforturilor propriu-zise de proiectare a activităților didactice, ceea ce, bineînțeles, este încă un motiv de a face metodele interactive antipatice educatorului magistrocentrist obişnuit cu rutina lecțiilor bazate pe verificarea cunoştințelor memorate de elevi şi expunerea de către el a altora noi[8] Metodele active sunt mult mai pretențioase şi mai dificil de aplicat în practică, ele reclamă o muncă asiduă, promovarea lor cu mai mult curaj şi stăruință necesită, mai înainte de orice, o schimbare de atitudine din partea profesorului, şi prin ea o transformare de comportament, în acest sens, la proprii săi elevi.[9]

Sintetizând cele prezentate, trebuie precizat că fără metodele activ-participative nu se pot stimula cele mai multe dintre capacitățile psihice superioare care intervin în procesele de învățare (gândire, imaginație etc.). Aşadar, educația trebuie să cultive în educat activismul acțional, practic şi teoretic, să-l facă valoros şi eficient şi prin ceea ce poate el să producă efectiv. Această dimensiune a personalității intră mai mult sub incidența formativă a metodelor activ-participative.[10]

[8] Jinga, I. & Istrate E. (2001), *Manual de pedagogie*. Bucureşti: All Educațional, pp. 262-263
[9] Idem 3, p. 75
[10] Idem 1, p. 156

5. Metodele creative

Metodele aşa zise algoritmice lasă mai puțină libertate educatului şi profesorului: secvența paşilor este aceeaşi, rezultatul este obiectiv, sigur şi verificabil. Euristica dă soluții nesigure, ambigui, dar dezvoltă o tehnică de sondare a unui număr mare de posibilități, dând o mare libertate de mişcare în spațiul problemei, de unde marile ei rezerve privind stimularea combinatorici, deci şi a creativității şi totuşi, algoritmul este fructul unor abordări anterioare de tip euristic, deci orice metodă are un potențial de creativitate intrinsec.

Un învățământ care îşi propune să stimuleze şi să educe spiritul cercetător va trebui să aibă în vedere în mod deosebit metodele euristice, apte pentru a stimula şi forma creativitatea. Spre deosebire de algoritmi, care reprezintă o succesiune de operații bine definite şi care duc sigur la rezultat, metodele euristice reprezintă căi de rezolvare globale, folosind experiența acumulată[11].

Gândirea umană lucrează cu metode euristice de rezolvare e problemelor deoarece are capacitatea de a percepe realitatea în ansamblul ei. Esența metodelor euristice constă în al face pe individ să fie autonom, capabil de a găsi, individual sau prin cooperare cu alți indivizi, soluția unei situații problematice, în care el să se implice. Nici metodele descoperirii şi nici rezultatele nu sunt cunoscute dinainte, ne aflăm astfel pe terenul propriu-zis al originalității, se va dezvolta astfel o latură esențială a creativității: atitudinea autostimulatoare a dispozițiilor, aptitudinilor şi talentului.

6. Metode bazate pe simulare- jocul de rol şi învățarea dramatizată

6.1. Jocul de rol

Printre tehnicile pedagogice de simulare, jocul de rol deține un loc special, fiind atractiv prin aspectul său ludic, dar şi eficace, prin profunzimea intervenției pe care o prilejuieşte.

Numit la început "Role Playing", el a fost inspirat din teoriile psihodramei, create de doctorul J. I. Moreno în anul 1921 şi introduse în circulație în 1934 prin lucrarea "Who Shall Survive?". Apariția cărții a deschis drumul utilizării didactice a metodei dramatizării. Jocul de rol a devenit modalitatea prin care elevii se transpun în diverse ipostaze ale vieții sociale reale, cu scopul de a dobândi abilitatea de a-şi adecva comportamentul în diferite situații.

Jocul de rol este o metodă activă de predare-învățare, o strategie euristică bazată pe simularea unor funcții, relații, activități, fenomene, sisteme etc. Este o metodă care constă în provocarea unei discuții pornind de la un joc dramatic pe o problemă cu incidență directă asupra unui subiect ales. Constantin Cucoş evidențiază relația acestei modalități de învățare (a jocului de

[11] Țopa, L. (1980). *Creativitatea*. Bucureşti: Edit. Ştiințifică şi enciclopedică, p. 87

rol) cu sistemul general al metodelor de învățământ, având o structură mixtă care cuprinde metode aparținând altor categorii şi care devin acum procedee: explicația, instructajul, observarea, dezbaterea etc. Acest fapt atestă jocului de rol statutul de metodă compozită. În esență, metoda jocurilor de rol urmăreşte formarea unor atitudini şi a unor comportamente în cazul unei situații date, cu posibilități de generalizare în situații identice sau asemănătoare, prin distribuirea în rândul participanților a unui set de status-uri foare bine precizate şi relaționate între ele în scopul antrenării unor conduite cu rol deosebit în învățarea socială.

Prin jocul de rol se urmăreşte cultivarea sensibilității față de oameni şi probleme; învățarea modurilor de gândire, trăire şi acțiune specifice unui anumit status; determinarea propriilor reacții în raport cu celălalt şi cu mecanismele de regularizare şi control ale acestuia; înțelegerea celuilalt, uneori prin transpunerea în locul său (în raport cu noi înşine); formarea experienței şi a capacității de a rezolva situațiile problematice, dificile (în mod pozitiv); formarea spiritului de echipă, a aptitudinilor de muncă în grup şi de conducere colectivă; stimularea dialogului; învățarea rolurilor necesare ocupării ulterioare a noi status-uri sau confruntări cu noi probleme; stimularea aptitudinii de a surprinde, înțelege şi evalua orientările valorice ale partenerilor de interacțiune; verificarea corectitudinii comportamentale formate şi destrămarea celor învățate greşit.

În măsura în care elevii se vor identifica şi vor înțelege personajele pe care le pun în scenă, vor fi capabili să evalueze propriile acțiuni, să înțeleagă şi să învețe din situația simulată. Pentru că între jocuri şi situația reală există întotdeauna o similitudine formală, ele pot fi aplicate ca tehnică atractivă de explorare a realității.

Etapele pregătirii şi desfăşurării jocului de rol sunt următoarele:

- *identificarea situației interumane* care se pretează la simulare prin jocul de rol. Acum este foarte important ca situația ce urmează a fi simulată să fie relevantă obiectivului, comportamentelor de însuşit de către elevi în urma interpretării rolurilor.

- *modelarea situației şi proiectarea scenariului*. Din situația reală sunt reținute pentru scenariu numai aspectele esențiale: status-urile şi rolurile cele mai importante care servesc la constituirea unui model interacțional. Urmează apoi să se elaboreze scenariul propriu-zis, respectiv noua structură de status-uri şi roluri care, firește, este mult simplificată față de situația reală. Proiectarea scenariului se poate realiza prin implicarea directă a participanților. În cazul unui scenariu elaborat, rolurile vor fi descrise pe fişe.

- *alegerea participanților şi distribuirea rolurilor*. De obicei, grupul de lucru se împarte în două: o subgrupă de "actori" care "joacă" scenariul şi una de "spectatori" (observatori cu roluri / sarcini definite).

- *interpretarea rolurilor* prin realizarea dramatizării în fața "spectatorilor".

• *dezbaterea cu toți participanții* a modului de interpretare şi reluarea secvențelor în care nu s-au obținut comportamentele aşteptate. La dezbatere participă atât observatorii, cât şi actorii pentru a se contura un set complet şi complex de opinii. Etapa se încheie cu extragere de concluzii pe subiectul dat.

În plan operațional, atât cadrului didactic, cât şi elevilor le revin o serie de atribuții (după R. M. Niculescu). Cadrul didactic are sarcina de a selecta domeniul la care se va raporta scenariul în corespondență cu subiectul aflat în prezentare / dezbatere, repartizează rolurile de "actori" şi "observatori activi", propune schița de scenariu sau participă la elaborarea ei, stabileşte decorul în care în care se va desfăşura acțiunea, participă la scurta exersare a jocului, indică observatorilor aspectele pe care trebuie să le observe în ceea ce se va petrece, alege grupul care are ca sarcină formularea planului de dezbatere finală (sau îl propune personal), moderează prezentarea observațiilor, a dezbaterilor şi conduce spre formularea concluziilor. Elevii trebuie să participe la fiecare etapă, în funcție de rolul asumat, având permanent în vedere că, dincolo de joc, au de rezolvat sarcini legate de o temă dată (în aces sens un rol important revine şi cadrului didactic).

Având în vedere importanța jocului în viața şcolarului mic, precum şi funcția sa formativă, jocul de rol poate fi folosit cu succes în cadrul diferitelor discipline de învățământ (limba şi literatura română, educație civică, istorie, geografie, ştiințe etc.), adaptat particularităților de vârstă ale elevilor.

Având dulcea iluzie că se joacă, elevul participă activ la propria formare, achiziționând cunoştințe, formându-şi atitudini şi comportamente. Funcția formativă a jocului de rol constă în faptul că elevul învață să se exprime corect, să opereze cu noi termeni, pentru ca aceştia să intre în vocabularul activ al său. Jocul de rol angajează resursele intelectuale şi morale ale copilului, contribuind la formarea şi dezvoltarea personalității acestuia.

Prin dramatizare, jocul de rol asigură problematizarea, sporind gradul de înțelegere şi participare activă a elevilor. Interacțiunea participanților asigură un autocontrol eficient al conduitelor şi achizițiilor. Este una dintre metodele eficiente de formare rapidă şi corectă a convingerilor, atitudinilor şi comportamentelor, punând în evidență modul corect sau incorect de comportare în diverse situații.

Totodată, jocul de rol valorifică avantajele dinamicii de grup. Independența şi spiritul de cooperare, participarea efectivă şi totală la joc, angajează atât elevii timizi, cât şi pe cei mai slabi, stimulează curentul de influențe reciproce, ceea ce duce la creşterea gradului de coeziune în colectivul clasei. Jocul de rol cultivă activismul, inițiativa şi spiritul de răspundere, înlesneşte efortul individului de a-şi asuma roluri social-culturale în cadrul grupului, transferabile ulterior în viața social-profesională.

Nu lipsesc nici anumite dezavntaje sau dificultăți legate de utilizarea metodei, între care se numără: dificultate în aplicare, pentru că presupune nu numai aptitudini pedagogice, ci şi aptitudini regizorale şi actoriceşti la coordonatorul jocului; proiectarea şi pregătirea jocului de rol cer timp şi efort din partea cadrului didactic, deşi activitatea în sine durează relativ puțin; există riscul devalorizării jocului de rol, ca rezultat al considerării lui ca ceva pueril, facil de către elevi; este posibilă apariția blocajelor emoționale în preluarea şi interpretarea rolurilor de către elevi.

Pentru ca jocul de rol să îşi îndeplinească funcția sa formativă, cadrul didactic trebuie să aibă permanent în vedere câteva exigențe de ordin metodic (după M. Ionescu şi V. Chiş, 1992, p.101):

- status-urile şi rolurile să fie repartizate în funcție de aspirațiile, aptitudinile şi preferințele fiecărui participant;
- subiectul "de jucat" trebuie să fie familiar elevilor, să fie extras din viața lor curentă (de pildă, un copil care nu îşi ascultă părinții); la clasele mici jocul propriu-zis nu trebuie să dureze mai mult de cinci sau zece minute, după care vor urma intervențiile şi comentariile "spectatorilor";
- este indicat ca înainte de interpretarea rolurilor să se efectueze exerciții individuale sau în grup, discutarea unor cazuri similare şi relevarea de către participanți a modului de rezolvare;
- să fie urmărit fiecare participant referitor la modul cum preia şi interpretează rolul şi cât de mult se identifică cu el;
- să se asigure o atmosferă plăcută de lucru, pentru a se evita blocajele emoționale şi cognitive, conflictele etc.;
- interpreții să fie ajutați să nu se abată de la rolul primit şi fiecare participant să cunoască atât conduitele proprii pe care trebuie să le adopte, cât şi pe cele aşteptate de la interlocutorii săi;
- un joc de rol să fie interpretat de mai multe ori de aceeaşi categorie de elevi pentru a se asigura însuşirea şi automatizarea deprinderilor şi comportamentelor. Este utilă şi învățarea de noi roluri în acelaşi joc sau inversarea (rotația) rolurilor;
- pentru formarea unor comportamente mai complexe, este indicat să se utilizeze un set de jocuri cu roluri progresive în complexitate şi pe baza cărora să se poată asigura generalizarea şi transferul comportamentelor pentru alte situații similare;
- elevii să fie făcuți să îşi dea seama că se află într-o situație de învățare, că primează aspectul cognitiv şi ca atare, acesta trebuie să se desfăşoare cu toată seriozitatea.

Având în vedere gama largă de posiblități de aplicare la obiectele de învățământ, jocurile de rol dobândesc variante (tipologii) diferite, pe care specialiştii le grupează astfel:

a) Jocuri de rol cu caracter general:

- jocuri de reprezentare a structurilor – jocuri ce ajută la înțelegerea funcționării unor structuri organizatorice, aparținând unui sistem socio-economic, socio-cultural, socio-profesional (la istorie, la economie);
- jocuri de decizie (știința conducerii, pedagogie, științe juridice, economie, tehnică);
- jocul de arbitraj (științe juridice, financiar-contabile)
- jocul de competiție (sport, teatru, literatură, științe juridice, istorie).

b) Jocuri de rol cu caracter specific:

- jocul de simulare didactică;
- jocul de negociere;
- jocul de-a ghidul şi vizitatorii;
- jocul de rol specific într-un service;
- jocul de rol în asistență medicală etc.

Indiferent de conținutul sau tipul jocurilor de rol, acestea asigură formarea şi educarea limbajului, a exprimării orale spontane, dar mai ales a gândirii. În oricare dintre situațiile prezentate în jocurile de rol – aşa cum se întâmplă în realitate – limbajul asigură schimbul de mesaje în situații imprevizibile, într-un "joc" al replicilor, după un scenariu propus, dar cu efecte lingvistice aleatorii din punct de vedere al dialogului dintre "actori".

Angajarea elevilor în învățare prin intermediul jocului (*game*) şi a divertismentului (*play*) constituie nu numai o formă atractivă de simulare, ci şi conturarea unui agreabil spațiu şcolar în care seriozitatea cea mai gravă poate fi luată drept divertisment, iar cea mai facilă "joacă" poate avea efecte performative.

6.2. Învățarea dramatizată

Ca tip specific de simulare, dramatizarea se bazează în esență pe utilizarea adecvată a mijloacelor şi procedeelor artei dramatice.

Ioan Cerghit identifică o serie de accepții şi forme diferite ale învățării dramatizate ca urmare a utilizării ei în instrucție şi educație:

a) învățarea dramatizată = variantă a jocului cu roluri;
b) dramatizarea = procedeu al metodei expunerii (expunerea cu oponent);
c) dramatizarea = învățare prin descoperire (a "dramei științei") lăsând însă pe seama profesorului să interpreteze rolul principal;
d) dramatizarea = procedeu de soluționare a stărilor, problemelor conflictuale, metodă de tratament psihoterapeutic luând forma psihodramei (psihoterapie individuală) sau a sociodramei (psihoterapia de grup).

Ca metodă simulativă, variantă a jocului de rol, dramatizarea poate lua forma organizatorică a unui proces literar, a unei expuneri cu oponent, provocarea unei discuții contradictorii, improvizarea unor scene după lectura unei povestiri, dramatizarea unor povestiri al căror sfârşit poate fi născocit de elevi, punerea în scenă a unor evenimente istorice sau actuale fără să fie dezvăluită, în prealabil, adevărata rezolvare a cazurilor respective.

Se poate organiza pe replici exacte, textuale, pe baza unor replici generative (creatoare) sau pe stimularea (încurajarea) spontaneității actorilor. Sunt texte care se pretează la interpretări "artistice" cum ar fi: "Ursul păcălit de vulpe", "Capra cu trei iezi", "Cinci pâni", de Ion Creangă, "Hagi-Tudose", de B. Ştefănescu-Delavrancea, "Păcală în satul lui", de Ioan Slavici, precum şi alte texte propuse de diferite manuale alternative cu dialog asumat sau improvizabil.

Dramatizarea are un caracter activizant, preluând o parte din efectele spectaculare ale "scenei". Prezentarea situațiilor într-un cadru dramatic adaugă predării o forță de sugestie extrem de convingătoare, ceea ce contribuie şi mai mult la precizarea şi adâncirea unor noțiuni şi judecăți. Stări conflictuale, situații, probleme, aspirații, teorii etc. sunt tratate de elevi ca şi cum ar fi ale lor proprii.

Realizarea procesului de învățare prin dramatizare presupune eforturi active, cheltuială de energie spirituală pentru redarea cu fidelitate şi în chip creator a personajului interpretat.

Ca teme independente, creatoare, la alegere, se pot da elevilor:

- să pregătească un rol preferat pentru lectura pe roluri a unui tablou;
- să alcătuiască o compoziție dramatică originală, pornind de la intriga textului;
- să descopere trăsăturile personajelor pe baza lecturii şi / sau vizionării spectacolului.

Metoda dramatizării, fără a neglija însuşirea cunoştințelor, pune pe primul plan latura afectiv-emoțională a învățării, oferindu-le elevilor posibilitatea să trăiască lectura cu mai multă intensitate şi să rețină mai bine.

Dramatizarea le produce elevilor emoții pozitive puternice şi satisfacții estetice. De asemenea, ea reprezintă condiția unei învățări motivate, constituie pentru elevi o terapie ideală a destinderii, conduce la cunoştințe importante, care au valoare de "semințe" din care vor rodi altele cu adevărat hotărâtoare. Expunerea dramatizată exercită o atracție deosebită asupra elevilor. Descifrarea mijloacelor de expresie specifice artei dramatice, a limbajului cu care operează, reprezintă o intensă activitate intelectuală pe care elevii sunt solicitați să o depună.

Cunoştințele sunt însuşite şi se întipăresc mai repede şi mai durabil pentru că dramatizarea prezintă faptele şi evenimentele ca proces, în desfăşurare şi evoluție. Este, de asemenea, remarcabilă contribuția dramatizării la dezvoltarea vocabularului elevilor, la îmbogățirea lui şi la exprimarea aleasă. Dramatizarea îndepărtează atât elevii, cât şi profesorul, de conformism, în favoarea imaginației.

Folosirea metodei dramatizării în cadrul lecțiilor constituie un suport real pentru educația intelectuală, prin stimularea motivației. Elevii trăiesc bucuria creatoare în activitățile dramatice, identificându-se cu personajele interpretate prin trăirile intense şi având posibilitatea de a se manifesta pe un plan diferit de cel al vieții obişnuite.

CAPITOLUL V

MEFORA ŞI DRAMA- PUNCTE FORTE ŞI LIMITE ÎN UTILIZAREA LOR CA METODE DE PREDARE- ÎNVĂȚARE- EVALUARE

„Esențialul lumânării nu este ceara care lasă urme, ci lumina"
Antoine de Saint Exupery

OBIECTIVE:

- Înțelegerea corectă a distincțiilor implicate de temă
- Dezvoltarea capacității de a exprima metaforic orice tip de conținut dmonstrând capacități creative şi gândire divergentă.
- Dezvoltarea creativității
- Dezvoltarea capacității de exprimare expresivă
- Exersarea limbajuli trupului
- Dezvoltarea capacității de a construi, cu ajutorul cunoştințelor de psihologie, a unor argumente legate de implicațiile tematicii în discuție în relația acestia cu metodele didactice interactive
- Pregătire pentru licență, prin recapitularea unor aspecte teoretice abordate la diferite discipline din anii anteriori
- Dezvoltarea capacității de extrapolare, transfer de cunoştințe, interpretare, argumentare

1. Introducere

Într-o lume a deschiderii, unde oamenii "trăiesc în grabă", în care " ,mâine este necesar să ştii mai mult decât azi" şi să fii capabil să pui în practică ceea ce cineva a avut şansa să învețe într-un mod diferit, educației i se pregătesc provocări noi.

Elevii/ studenții sunt diferiți, mai inteligenți, mai interesați de ceea ce înseamnă viitorul, focalizați pe realizarea unei cariere pentru un viitor tot mai puțin sigur. Pe de altă parte, ceea

ce este necesar a fi învățat devine din ce în ce mai mult şi mai dificil, mai complex, pentru că ştiința şi tehnologia se dezvoltă cu o viteză uimitoare. In aceste condiții "a educa" în calitate de profesionist devine din ce în ce mai dificil, se conturează cu necesitate alte abordări metodologice în predare- evaluare pentru a se asigura o învățare eficientă, adaptată necesităților noii vieți.

Şcoala nu mai poate oferi " cunoaşterea" ci ea doar utiliză elemente ale cunoaşterii: informații decodoficate în procesul de predare- învățare, asimilate şi devenite cunoştințe. Educația poate dezvolta la cel educat *"motoare de cunoaştere: de căutare şi de prelucare a informației",* asemenea motoarelor de căutare ale calculatorului, care, bine stăpânite, să-l ajute pe omul viitorului să-şi caute informația necesară, să o prelucreze adecvat problemei punctuale pe care viața profesională sau viața socială i-o pune în față spre rezolvare. În acest context, conținuturile informaționale devin doar vehicole ale educației, care conduc, dacă sunt bine conduse metodologic, către realizarea finalităților propuse de procesul educațional, finalități ce, la nivelul educabilului înseamnă abilități cognitive, sociale, o structură de personalitate cu componente bine şi eficientstructurate şi dezvoltate. *Căile* pe care circulă aceste vehicole trebuie să fie foarte bine trasate în direcția produselor urmărite " finalitățile" şi ele sunt reprezentate de *obiectivele* procesului educațional. Există obiective largi, generoase, arterele principale, marile "autostrăzi" educaționale, segmentate în porțiuni specifice, fiecărei zone (de conținut) prin care trec, dar şi drumuri scurte, clare, care rezolvă problemele punctuale ale căii cunoşterii şi formării (obiective operaționale, specifice fiecărei unități de învățare pe care curriculum-ul o propune educabilului, în diferitele momente ale marii sale treceri prin ruta de formare.

Un aspect cu impact major în realizarea finalităților este reprezentat de ***metodologia de predare- învățare- evaluare***, metodologie care, absolut necesar trebuie să stea sub semnul unei mentalități noi, sub semnul noului sens al conceptului de *curriculum*- ***ca set de situații de învățare în care cel educat să-şi poată construi propriile sale experiențe de învățare, în raport cu nevoile şi posibilitățile reale ale propriei sale personalități, pe care să aibă şansa să o dezvoltepână la potențele individuale maximale.***

Printre metodele cu mare impact calitativ în demersul laborios şi delicat de predare-învățare- evaluare, care se adresează deopotrivă cogniției şi metacogniției, minții şi sufletului, afectivul, motivaționalul şi volitivul fiind în mare măsură antrenate se numără **metafora şi drama (jocul de rol).**

2. Metafora şi drama, metode utilizate în procesul de predare- învățare-evaluare

2.1. Metafora – delimitări conceptuale

. Numele de "metaforă" vine din limba greacă în care sensul inițial era acela de a „transfera, a transporta". " Există o multitudine de definiții pentru acest concept. Definirea metaforelor presupune o legătură intimă cu o serie de alte concepte, cu o serie de alte aspecte .

În literatură sau în viață , utilizarea metaforei presupune un transfer al unui nume sau al unui termen descriptiv la un obiect diferit, dar analog, atunci când tranferul este propice. Pricipalul obiectiv al acestui transfer este acela de a sprijini înțelegerea unui aspect nefamiliar sau puțin familiar utilizând analogia sa cu un alt obiect/ fenomen, mult mai familiar, mai cunoscut subiectului cunoscător. Utilizarea metaforei ia, astfel, forma unei „ mape conceptuale"care este crucială pentru construcția sincronică şi evoluția diacronică a sensurilor „ (Nicoll Katherine, 2000). Pentru a înțelege ori a crea metafore este necesar să poți gândi într-o manieră comparativă, să ai o gândire suficient de flexibilă şi de fluidă, să demonstrezi o cât mai originală capacitate de a gândi.

Există două accepțiuni ale metaforei: ***sensul poetic*** şi ***sensul epistemologic*****.** Ca ***figură de stil,*** metafora, constă într-un transfer semantic care deturnează sensul propriu al cuvintelor şi expresiilor. Mai precis, printr-o comparație subînțeleasă sau prescurtată, metafora desemnează un obiect printr-un cuvânt care este propriu altuia, sau după cum remarca Ricoeur, metafora nu este altceva decât suprapunerea a două interpretări diferite ale aceluiaşi cuvânt. Pe noi ne interesează însă ***conotația epistemologică***, după care metafora este un mod de cunoaştere, un transfer de semnificație realizat prin substituție analogică.

După autorii contemporani care împărtăşesc această viziune epistemologică (Black, Konrad, Eberle), metafora este un mijloc de împrospătare continuă a cunoaşterii. Prin fluiditatea sa semantică, metafora ne facilitează noi semnificații, noi asocieri şi explicații.

Contribuția explicativă a metaforei a fost pusă în evidență prin metode diferite şi de pe poziții conceptuale contradictorii. Unii autori (Jung, Ricoeur, Durant) au studiat-o în raport cu imaginația simbolică: metafora ar permite să se releve semnificațiile inaccesibile raționalității şi explicației.

În scrierile psihanalitice (Freud, Ferencz, Lacan), metafora ocupă un loc privilegiat. Acest lucru nu este surprinzător, dacă ne gândim că în vocabularul analitic un termen nu posedă o semnificație proprie, ci doar una contextuală.

Importanța travaliului semantic al metaforei a fost considerată atât de importantă încât unii autori, precum Bergson, afirmă că în limbajul uman „nu există nimic altceva decât metaforă". Câmpul de aplicații ale metaforei este tot atât de surprinzător de vast ca şi numărul de adepți ai acesteia.

În pedagogie, trebuie menționat mai întâi Gordon care a propus o știință dedicată metaforei: sinectica. Gordon dezvoltă chiar o teorie pedagogică originală, conform căreia întregul învățământ ar trebui centrat pe crearea şi interpretarea metaforelor. Interesante sunt şi cercetările lui Black după care există trei contribuții specifice ale metaforei în domeniul pedagogiei: ca substituție semantică, comparație prescurtată şi interacțiune simbolică.

1. Ca ***substituție semantică***, metafora constă în transpunerea sensului literar întrun sens figurat. După Black, acest transfer are un dublu scop:
   - să compenseze o carență a limbajului natural;
   - să confere mai multă plasticitate limbajului cotidian.
2. Ca o ***comparație*** [*] ***prescurtată***, metafora este eliptică de obiectul comparat. După ce s-a operat substituirea semantică, obiectul comparat este „pierdut" pe parcurs. Inițial, cei doi termeni au fost asociați printr-o analogie, apoi sensul nou s-a impus.
3. Ca ***interacțiune simbolică***, metafora este un raport semantic între doi subiecți, este vorba de un transfer de sens de la subiectul secundar către subiectul principal. Din toate aceste accepțiuni se observă că metafora are o contribuție explicativă.

Această dimensiune a metaforei a fost aprofundată de Hess care a arătat că, în pofida aparențelor, explicația nu este întotdeauna rațională. Unii autori merg şi mai departe şi afirmă că explicația metaforică precede în mod necesar cunoaşterea ştiințifică.

Partizanul cel mai zelos al metaforei în pedagogie este fără îndoială Ortony. După acest autor, cea mai propice pentru educație este cunoaşterea metaforică:

a). educația este un fenomen prea complex ca să poată fi cuprins în tiparele rigide şi riguroase ale limbajului ştiințific;

b). discursul pedagogic rămâne, inevitabil un discurs retoric: el urmăreşte să seducă, să sensibilizeze;

c). metaforele sunt singurele care pot conferi pedagogiei capacitatea de regenerare permanentă, prin împrumuturi externe; după Ortony, majoritatea termenilor de bază ai pedagogiei au fost creați prin transferuri semantice: educație, formare, didactică, metodă etc.

[*] **Comparația** este acea operație primară a gândirii care presupune "stabilirea mintală a asemănărilor şi deosebirilor esențiale dintre obiecte şi fenomene pe baza unui criteriu" - (Zlate, M. (1999). *Psihologia mecanismelor cognitive*, Iaşi: Editura Polirom).

Aceste argumente sunt însă categoric contestate de Miller care apreciază că recursul la metaforă nu ar face decât să mărească inconsistența şi imprecizia enunțurilor pedagogice.

Oricât ar fi de utile, metaforele nu se pot substitui limbajului ştiințific. Acesta este un adevăr pe care pedagogii nu îl iau întotdeauna în considerație (Bârzea, C.,1995,pp. 40-44)

Pentru înțelegerea şi utilizarea metaforei este necesar un mod de *gândire comparativ*, flexibil şi fluid, este necesară existența unui mod original şi creativ de a gândi. Prin intermediul metaforei se încearcă să se explice şi să se argumenteze: o paradigmă, o teorie (un sistem de conexiuni a ideilor centrate pe explicarea sau compararea unui set de fapte sau fenomene, aceste idei tinzând, să se coaguleze sub forma unor legi, principii sau să lege cauzele de efecte) sau model (înțeles ca o formă structurată sau expresia unei teorii). Utilizând metafora, apare înțelegerea comprehensivă, necesară pentru a face mai inteligibile ideile abstracte, conexiunile abstracte între lucruri, dacă reuşim să găsim corecta exprimare metaforică, această relativitate a găsirii sau nu a exprimării metaforice optime este una din limitele utilizării metaforei.

Gândirea comparativă poate avea câteva *ipostaze.* Ea poate pune doar împreună două lucruri, două aspecte, lăsându-le să funcționeze împreună dar poate îmbrăca şi forms unui studiu al acestora pentru a stabili asemănările şi deosebirile dintre ele; în acelaşi timp poate fi un proces în care se analizează cu atenție asemănările sau o metodă prin care se acordă atenție unuia dintre termenii comparației (sau unor aspecte punctuale ale acestuia) prin prin luarea în consisderație a celuilalt termen (sau a aspctelor analoge ale acestuia. (Richards, I.A.,1938, p.94).

Aproape toate aceste ipostaze pot sta la baza construcției metaforelor.

Metaforele încearcă să exprime, dacă sunt argumentate, să explice (dacă beneficiază de relevanță):

- paradigmă înțeleasă ca un model/ patern
- o teorie (ca un sistem de idei conectate şi focalizate pe explicarea sau evidențierea unui ser de fenomene sau fapte; aceste idei tind să determine dezvoltarea unor legități, principii sau au ca efect conectarea logică a efectelor la cauze şi invers)
- un model (înțeles ca o structură sau expresie structurată a unei teorii.

Utilizarea metaforelor pare a facilita înțelegerea unor idei abstracte, a unor conexiuni abstracte între obiecte şi/ sau fenomene cu condiția să se găsească cea mai potrivită formă de exprimare metaforică.

Există şi o serie de limite ale utilizării metaforei.

Din punctul de vedere al utilizării metaforei în educație se pot formula câteva puncte de analiză:

1. Metafora implementată într-un proces educațional, ca o metodă de predare- învățare-evaluare cu finalități clar precizate, cu obiective bine formulate (ca traiectorii ce

conduc procesul către realizarea finalităților) poate determina efecte pozitive în toate cele trei mari domenii: cognitiv, afectiv- atitudinal şi psihomotor, cu dominanța unuia sau al altuia, în funcție de conținutul supus exprimării metaforice şi de metafora găsită spre a-l exprima.

2. Metafora implementată într-un proces educațional poate fi văzută ca un produs care exprimă prin intermediul a ceva familiar o idee/ grup de idei, o teorie, o paradigmă etc. ce sunt mai puțin sau chiar deloc familiare subiectului cunoscător. Aici se pot formula câteva limite ale acestei metode de tipul:
    - tendința posibilă de a simplifica conținutul de exprimat la o singură viziune sau ca o extremă tendința de a găsi în exces puncte de vedere diferite din care se poate face analiza;
    - tendința de a forța analogiile şi, mai departe de a forța argumentările acestea devenind ori prea simpliste ori prea laborioase şi greu de înțeles;

2.2. Tipuri de meatafore

Se pot distinge câteva tipuri de metafore:

- Metafore ce încearcă să descrie lucruri; acestea chiar şi când îşi propun să explice unele aspecte pot avea tendința limitată doar de a descrie, ceea ce este o limită.
- Metafore destinate explicării unor conexiuni şi interconexiuni între obiecte şi fenomene
- Metafore destinate exprimării relației dintre cauze şi efecte (fie integrându-le pe ambele fie prezentând explicit pe una dintre ele şi sugerând-o pe cealaltă)

Pentru a-şi releva eficiența educațională toate aceste tipuri trebuie să beneficieze de o explorare completă, complexă şi atentă.

2.3. Funcții principale ale metaforei

◘ *În pla cognitiv:*

- Achiziția de noi cunoştințe în condițiile înțelegerii profunde a semnificației acestora.
- Generarea de conexiuni noi la nivelul intelectului celui care învață şi facilitatea realizării unor interconexiuni.
- Explicarea unor părți sau chiar a întregului unui necunoscut prin apel la cunoştințe deja existente, la modele cunoscute.
- Extinderea capacității de comptehensiune, cu exersarea fluidității şi flexibilității gândirii.

- Dezvoltarea strategiilor euristice şi algoritmice ale gândirii
- Stimularea imaginației reproductive şi creatoare
- Angajarea activă a memoriei în demersuri cognitive complexe
- Dezvoltarea limbajului în toate formele şi cu toate funcțiile sale.
- Stimularea inteligenței

◘ *În plan afectiv*

- Stimularea îndoielii şi a curiozității în cunoaştere ca sentimente intelectuale
- Crearea unui climat de învățare pozitiv, derulat pe fonul unor trăiri afective tonice, stenice
- Stimularea motivației pentru învățare.
- Dezvoltarea unei atitudini responsabile față de propriul demers cognitiv (mai ales atunci când se pune accent pe argumentarea metaforei şi se procedează la analize critice de tip SWOT cu privire la metaforele create; când se atinge metacogniția)

◘ *În plan psihomotor (în funcție de tipul de metaforă creat: expresie grafică, dramatizată, picturală etc.)*

- Exersarea cordonărilor generale şi pe segmente
- Exersarea analizatorilor
- Exersarea orientării spațiale- temporale
- Exersarea expresivității în limbajul corpului etc.

3. Metafora construcție şi specificitate

3.1. Strategii rezolutive – prezentare generală

Strategiile utilizate de subiecți pentru a „naviga" în spațiul unei probleme*, pot fi grupate în mai multe categorii. După vectorul sau direcția procedurii rezolutive, putem distinge strategiile *prospective* şi strategiile *retrospective.*

Primul tip grupează acele strategii de rezolvare care pornesc de la starea inițială şi aplică diverse operații pentru a atinge starea finală (soluția). Acest gen de strategie este utilizată în joc sau când pregătim un nou tip de activitate didactică. Sunt utile mai ales atunci când starea inițială este doar rlativ bine definită. dar nu se cunoaşte starea finală şi căile de a ajunge la o astfel de stare finală.

.

Strategia *retrospectivă* constă într-un demers invers, de la starea finală spre starea inițială şi presupun cunoaşterea exactă a stării finale sau a soluției problemei în cauză
(de exemplu: demonstrarea unei teoreme de geometrie).

Sistematizând strategiile implicate secvențial în activitatea rezolutivă, B. Zorgo relevă existența a trei tipuri de strategii care intră succesiv în acțiune. În primul rând sunt ***strategiile anticipativ exploratorii***, care ghidează mai mult sau mai puțin sistematic căutările. Urmează ***strategiile anticipativ-rezolutiv*e**, care sunt planuri specifice de căutare a soluției, iar în cele din urmă intervin ***strategiile executive***, care au un caracter analitic şi uzează de formule algoritmice* bine consolidate.[12]

G. Miller, F. Galanter şi K. H. Pribram disting în activitatea de rezolvare a problemelor, pe de o parte procesele (planurile) sistematice de căutare, care corespund unor algoritmi, iar pe de altă parte procesele euristice ?** care constituie componentele unor planuri nesistematice, prescurtate dar eficiente ale activității rezolutive.

Într-adevăr, activitățile rezolutive presupun ca factor comun strategiile algoritmice, care sunt complete, îmbinate cu strategiile euristice, care sunt deschise, dar şi riscante.

3.2. Rezolvarea prin analogie (implicată în construcția de metafore)

Euristica rezolvării prin analogie implicată în producerea metaforei cuprinde două etape[15]:

1. stabilirea analogiei;
2. transferul.

Două obiecte (stări, probleme etc.) notate cu **X** şi **Y** sunt analoage dacă descoperim un punct de vedere astfel încât **X** poate fi văzut ca **Y** şi **Y** ca **Z**. Esențială penrtu stabilirea unei analogii, este descoperirea unui astfel de punct de vedere. **X** şi **Y** pot diferi sub multe aspecte, din mai multe puncte de vedere. Important însă, este ca analogia descoperită, să fie relevantă pentru rezolvarea problemei. Avantajul principal al analogiei este că pe seama ei se poate realiza transferul de la o problemă anterioară rezolvată, la problema țintă.

---

* **Algoritm** – un ansamblu de reguli si operatori proprii unui tip de calcul sau de srtuctură logică prin care, pornind de la anumite date, se ajunge la un rezultat. (Paul Popescu-Neveanu (1978). *Dicționar de psihologie.* Bucureşti: Albatros, p. 38)

** **Procedee euristice** – mod de operare intelectuală prin sisteme deschise dar active de tipul întrebării, problemei, ipotezei libere sau dificare prin raționament plauzibil. (Paul Popescu-Neveanu (1978). *Dicționar de psihologie*. Bucureşti: Albatros, p. 250)

[12] Zorgo, B. (1963). *Structura generală a ctivității de rezolvare a problemelor*. Cjuj-Napoca: Babeş-Bolyai, pp. 15-22

[13] Preda, V. (1979). *Studii de psihologie şcolară*. Bucureşti: E.D.P. pp. 245-246, apud Miller, J., Galanter, E., Pribram, H. K. (1960). *Plans and the structure of behavior.* New York: Holt, Rinehart and Winston

[4]Miclea, M. (2003). *Psihologie cognitivă,* Bucureşti: Polirom, pp. 289.

Obiectul transferului este fie spațiul problemei (structura de scopuri şi subscopuri), fie procedura de rezolvare, adică suita de operații care ne permite să "navigăm" prin spațiul problemei. Analogia spațiului problemei nu trebuie neapărat să vizeze toate stările problemei, e suficient să stabilim analogia unei submulțimi a lor.

3.3. Tipuri de analogii

Procedeele de elaborare a metaforei are în vedere în primul rând „mecanismale metaforice" prin procedee de analogie, care se înscriu în patru tipuri de analogii[16]:

a). ***Analogia personală*** – este procedeul prin care subiectul este substituit obiectului, făcând ca obiectul să fie exprimat direct de subiect.

b). ***Analogia directă*** – se realizează prin înlocuirea unui obiect care ridică probleme printr-un obiect analogic.

c). ***Analogia simbolică*** – constă în substituirea unei imagini cu obiectul.

d). ***Analogia fantastică*** – operează substituirea magicului cu realul.

3.4. Metaforă, limbaj, gândire creatoare; funcții specifice metaforei. Metafora pro şi contra

Ca să se ivească şi să se dezvolte, gândirea creatoare a avut tot timpul nevoie nu numai de un creier evoluat şi de mediul social, ci şi de anumite elemente materiale, fizice, sensibile şi repetitive, fără de care nici o stare sufletească nu devine gând sau creație. Senzațiile, percepțiile, reprezentările, precum şi stările afective nu devin operabile decât în clipa în care sunt conectate cu anumiți „semnificanți" vehiculați prin intermediul limbajului. Destinul omului, apreciază Henri Wald, este „să fie constructor de semnificații". Din prisma autorului citat, semnificația, țintind esențialul şi viitorul depăşeşte mereu realitatea. [17]

Acelaşi autor apreciază că există în cultura contemporană o tendință de izgonire a metaforei, ea fiind învinuită că țintuieşte cunoaşterea şi o împiedică să se dezvolte. Precum limbajul care nu este numai instrument de comunicare a gândurilor*, ci şi de formare a lor,* metafora nu are numai o funcție expresivă în raport cu ideile, ci şi una constituitivă. Metafora este în acest context, vehiculul care asigură circuitul continuu dintre sensibilitate şi rațiune, a o înlătura înseamnă a arunca omul in fie lumea animalelor fie în cea a maşinilor.

De metaforă s-au ocupat mai mult esteticienii decât logicienii şi de aceea funcția ei *expresivă* a fost mai mult cercetată decât cea *cognitivă*. Însă prin metaforă gândirea se mişcă nu numai de la general la individual, ci şi de la individual la general. Prin metaforă oamenii cunosc lumea şi iau o anumită atitudine față de ea. Metafota „transportă" un anumit înțeles nu numai de la abstract la concret, ci şi de la concret la abstract. Urcând de individual la general, metafora ne

[16] Țopa, L. (1980). *Creativitatea*, București: Edit. Ştiințifică şi enciclopedică, p. 101
[17] Wald, H. (1973). *Limbaj şi valoare*, București: Edit. Enciclopedică Română, pp. 101-102

conduce la constituirea unei noțiuni, iar coborând de le general la individual, metafora conduce la sporirea expresivității. În primul caz, metafora e constituitivă sau cognitivă, în timp ce în al doilea caz, ea este expresivă sau plasticizantă. Metafora cognitivă reflectă în primul rînd cunoaşterea obiectului de către subiect, iar cea expresivă exprimă îndeosebi atitudinea subiectului față de obiect. În ambele cazuri, metafora asigură comunicarea dintre sensibilitate şi rațiune, în limbajul ştiințific, metafora raționalizează sensibilul, iar în cel artistic sensibilizează raționalul. Metafora cognitivă „moare" la naşterea conceptului în timp ce metafora expresivă presupune existența conceptului.[18]

Din perspectiva creației, matafora este ambivalentă, nici o creație autentică nu se mărgineşte să împodobească nişte idei vechi cu metafore noi, ci se exprimă printr-o metaforă nouă purtătoare a unor idei noi.

4. Aspecte ce privesc utilizarea metaforei în educație

Metafora se impune astăzi, din ce în ce mai mult, în procesul educațional ca o metodă de predare şi evaluare, utilizată cu scopul clar de a facilita procesul de învățare. În acest caz, trebuie să existe scopuri şi obiective clare, însoțite de traiectoria procesului educațional raportat la scopurile propuse, definite in ariile: cognitivă, psihomotorie şi afectivă. Utilizarea metaforei se reflectă în educatia tinerilor ca un proces prin care se reuşeşte explicarea unui fapt necunoscut acestora, utilizând ceea ce se cunoaşte, fapte, imagini sau idei familiare. Acesta este locul unde putem găsi câteva limite ale metaforei provocate fie de o singură viziune, sau prea multe perspective asupra fenomenului studiat, fie de utilizând analogii într-un mod artificial, forțând găsirea acestora acolo unde acest tip de abordare nu ne oferă şanse de reuşită.

5. Cerințe față de utilizarea metaforei în procesul educațional

Se conturează câteva cerințe față de utilizarea metaforei în educație, pentru a se evita acțiunea limiteor acesteia:

- Profesorii trebuie să fie atenți când utilizează o metaforă, să o explice în corelație cu obiectivele urmărite, să nu forțeze analogiile dincolo de limitele premise.
- Trebuie să determine o atitudine critică din partea studenților față de utilizarea acestei metode pentru a nu se ajunge la exagerări. Să încurajeze analizele de tip SWOT în abordarea metaforei.
- Studenții trebuie să fie încurajați să producă ei înşişi metafore, pentru a înțelege, a analiza, a explica şi argumenta idei, relații, raporturi etc. Aceeaşi atitudine critică trebuie

[18] Wald, H. (1973). *Limbaj şi valoare*, Bucureşti: Edit. Enciclopedică Română, pp. 177-179

să se dezvolte şi față de propriile lor construcții. Este necesară încurajarea unei abordări metacognitive în procesul de predare- evaluare- învățare.

Ernest Nagel, 1961, demonstrază că metafora este doar un instrument şi nu trebuie să se transforme într-un scop în sine, cu efecte negative asupra procesului de învățare. El afirmă „ Când reflecția devine conştientă de sine într-un mod autocritic, cele mai vagi analogii pot fi dezvoltate cu grijă în analogii şi ipoteze ce servesc ca instrumente ale cercetării sistematice" (Nagel, E., pp. 108)

6. Obiective generale urmărite în predare şi învățare prin intermediul metaforei.

- Dezvoltarea capacității elevilor de a utiliza corect criteriile de comparatie.
- Dezvoltarea capacității elevilor de a argumenta o idee, o teorie, o legătură sau o strategie de rezolvare de probleme.
- Dezvoltarea apacității elevilor de a prezenta adecvat un subiect, o temă.
- Stimularea originalității, în prezentarea realizată de student.
- Dezvoltarea capacității elevului de a produce metafore relevante şi adecvate, în concordanță cu subiectul pe care se focalizează.
- Dezvoltarea capacității elevului de a argumenta o analogie între tema aleasă şi metafora realizată
- Dezvoltarea capacității elevului de a găsi o metaforă care să reprezinte o abordare completă a temei analizate
- Dezvoltarea capacității elevului de a utiliza un limbaj ştiințific, logic
- Dezvoltarea nivelului de conştientizare a punctelor forte şi a limitelor utilizării metoforei pentru prezentarea temei solicitate.

7.Ținte de atins (finalități educaționale) pentru învățare şi evaluare după utilizarea metaforei.

- Folosirea corectă a criteriilor de comparație;
- Calitatea argumentării unei idei, a unei teorii sau a strategiei de rezolvare a unei probleme;
- Coerența în prezentare;
- Originalitatea,
- Relevanța metaforei în concordanță cu tema pe care s-a focalizat;
- Calitatea argumentării analogiei dintre tema studiată şi metafora realizată;
- Abordarea completă a temei utilizând metafora;

- Calitatea si logica limbajului ştiinţific;
- Gradul de conştientizare a punctelor tari şi a limitelor în utilizarea metaforei pentru prezentarea temei propuse.

8. Metafora ca resursă metacognitivă

8.1. Metacogniția – o privire de ansamblu.

Metacogniția este unul din cele mai curioase cuvinte din psihologia educațională, dar ce înseamnă mai exact matacogniția? Lungimea şi natura abstractă a acestui cuvânt ne intimidează la prima vedere, însă nu este un concept atât de înfricoşator pe cât pare. Cu toții suntem implicați în activități metacognitive în fiecare zi. Metacogniția ne permite să învățăm cu succes, tocmai de aceea a fost adesea asociată cu inteligența.

Metacogniția se referă la o mai mare ordine şi organizare în gândire, ceea ce implică un control activ asupra proceselor cognitive implicate în învățare şi în activități subordonate învățării, ca:

- planificarea felului in careabordăm o cerință de învățare dată;
- monitorizarea înțelegerii;
- evaluarea completă a sarcinii.

Pentru că metacogniția joacă un rol extrem de important în învățarea eficientă, este important să studiem activitatea şi demersul metacognitiv pentru a determina felul în care elevii pot fi învățați să aplise mai bine propriile resurse cognitive în controlul metacognitiv.

Metacogniți este adesea definită simplu – „gândim despre cum gândim”. De fapt definirea metacogniției nu este un lucru aşa de simplu, pe cum pare. Metacogniția este gândirea despre gândire, incluzând ceea ce stim şi ceea ce nu ştim despre ea. La fel cum un post executiv reprezintă managementul unei organizații, munca unui „gânditor”reprezintă managementul gândirii. Deşi există mai multe definiții, cu unele deosebiri între ele, toate recunosc rolul procesului executiv în înțelegerea şi reglarea proceselor cognitive.

8.2. Elementele de bază ale metacognitiei.

Metacogniția constă în trei elemente de bază:

1. Dezvoltarea unui plan de acțiune;
2. Menținerea / monitorizarea planului;
3. Evaluarea planului.

Algoritm utilizabil în metacogniție

I. Înainte – când începeți să dezvoltați un plan de acțiune, întrebați-vă:

- Care dintre cunoştințele anterioare mă vor ajuta în rezolvarea acestei probleme?

- În ce direcție doresc să-mi canalizez gândirea şi eforturile?
- Ce trebuie să fac prima dată? Cu ce trebuie să încep?
- De ce citesc acest fragment?
- În cât timp trebuie să rezolv cerința?
- Ce ştiu despre acest subiect?
- Ştiu ceea ce trebuie să ştiu?
- Ştiu unde să mă duc pentru a primi informațiile necesare?
- Cât timp îmi trebuie pentru a învăța acest lucru?
- Care sunt strategiile pe care le pot utiliza pentru a învăța acest lucru?

II. În timpul procesului – când mențineți sau monitorizați planul acțiunii, întrebați-vă:

- Cum rezolv cerința?
- Sunt pe drumul cel bun?
- Ce informații sunt important de reținut?
- Ar trebui să merg într-o altă direcție?
- Am înțeles ceea ce am auzit, citit sau văzut mai înainte?
- Ce trebuie să fac dacă nu înşeleg?
- Învăț in ritmul potrivit?
- Cum pot să detectez o eroare?
- Planul se desfăşoară conform expectațiilor mele?

III. După – cînd evaluați planul acțiunii, întrebați-vă:

- Cît de bine m-am descurcat?
- Felul în care am gândit, a dus la rezolvarea problemei mai bine sau sub aşteptările mele?
- Ce aş fi putut să fac diferit?
- Cum aş putea aplica acest mod de a gândi şi la rezolvarea altor probleme?
- Trebuie să mă întorc la cerința inițială pentru a umple golurile pe care nu le-am înțeles?

8.3. „Cunoştințele" metacognitive dobândite prin intermediul metaforei.

Termenul de metacogniție este cel mai adesea asociat cu John Flavell (1979). Potrivit afirmațiilor lui Flavell, metacogniția constă atăt în cunoştințele metacognitive, experiența metacognitivă cât şi în autoreglarea metacognitivă.

Cunoştințele metacognitive se referă la cunoştințe dobândite în legătură cu procesul cognitiv, cunoştințe care pot fi utilizate pentru a controla procesul cognitiv. Mai departe Flavell, împarte cunoştințele metacognitive în trei categorii:

1. cunoştințe ale variabilelor personale;
2. cunoştințe ale variabilelor cerinței;
3. cunoştințe ale variabilelor strategiei.

Cunoştințele variabilelor personale se referă la cunoştințele generale despre felul în care învață oamenii şi procesează informația, cât şi despre cunoştințele individuale, astfel ca ei să descopere că înțelegerea şi transferarea strategiilor cognitive îmbunătățeşte învățarea.

8.4. Procesele psihice şi metacogniția

8.4.1 Metacogniția şi inteligența

Metacogniția sau „*aptitudinea de a-ți controla propriul proces cognitiv"* (cu efecte de autoreglare) a fost cel mai des legată de inteligență. In teoria trarhică a inteligenței, Sternberg se referă la acest concept sub titulatura de „metacomponente".

Metacomponentele sunt procese executive care coordonează celelalte componente cognitive, primind feed-back-uri de la ele. Conform lui Sternberg, metacomponentele sunt responsabile de aflarea modului de realizare a unor sarcini particulare sau a unor seturi de sarcini şi de monitorizarea rezolvării corecte a problemelor. Sternberg susține că aptitudinea de a aloca în mod corespunzător resursele cognitive, cum ar fi hotărârea monentului în care o anumită sarcină să fie îndeplinită, este nucleul inteligenței.

8.4.2. Metacogniția şi memoria.

Metamemoria reprezintă cunoştințele cu privire la propria memorie şi conştientizarea acesteia. Pentru ca învățarea să fie eficientă, trebuie să ştii ce fel de strategii de învățare să adopți, cât de mult poți să-ți mențiii atenția concentrată, momentul tilei în care înveți cel mai bine, ş.a.m.d. Pe lângă conştientizarea punctelor tari şi slabe ale memoriei, trebuie să ştii cum să îți reglezi memoria şi procesele implicate în actul de memorare. Este necesar să ştii cum să îți planifici activitățile, cum să îți reglezi atenția şi cum să monitorizezi înțelegerea materialului citit. Trebuie să conştientizezi că este necesar să acorzi o atenție mai mare părților dificile ale unui capitol.

Un rol deosebit de important îl are capacitatea de reglare şi ajutare a propriilor strategii de învățare. Pentru obținerea performanței în ceea ce priveşte activitatea de memorare, trebuie să cunoşti srategiile de lucru, să le selectezi, astfel încât, ritmul de lucru şi timpul alocat învățării să fie distribuit eicient.

Strategiile de combatere a uitării sunt şi ele în parte metacognitive, cele mai cunoscute strategii fiind: repetiția şi formele ei, utilizarea integratorilor mnezici etc.

8.4.3. Metacogniția şi înțelegerea

Ai înțeles materialul citit? Cât poți citi până simți că nu mai poți absorbi nimic? Eşti conştient că ai început o nouă lectură cu privire la un subiect? Gândindu-ne la asemenea probleme, ne angajăm în procese de metaînțelegere. Metaînțelegerea sau matacomprehensiunea se referă la gândurile noastre cu privire la înțelegerea unui material citit, este un alt tip de metacogniție,

În general, elevii nu dețin abilități metaintelective clar structurate. De exemplu, ei pot crede că au înțeles un text citit deoarece sunt familiare cu subiectul textului, însă, de fapt ei nu au reținut informațiile specifice. În mod ideal, elevii ar trebui să fie capabili să aprecieze corect dacă au reținut sau nu un text, aprecierile subiective ar trebui să se potrivească cu performanța obținută la un test obiectiv.

8.4.4. Metacogniția şi atenția

Aceleaşi întrebări ce marchează procesele metacognitive la întâlnim şi la atenție. Câte elemente poate avea în centrul său atenția simultan? Cât timp se menține atenția? Câte activități se pot desfăşura concomitent? Rolul acestor întrebări este de a ne face conştienți de propria desfăşurare a proceselor atenționale, urmărind în acelaşi timp optimizarea atenției şi desfăşurarea acțiunilor la niveluri înalte de performanță.

În mod normal fiecare elev ar trebui să poată monitoriza şi regla propriul proces atențional prin selectarea şi utilizarea de strategii metacognitive potrivite fiecărei sarcini în parte.

8.4.5. Concluzii

Putem afirma că metacogniția interesează toate procesele psihice desfăşurate de un individ, chiar dacă nu o face în mod direct. Procesul central aste însă gândirea, inteligența, respectiv creativitatea. Implicarea activităților şi proceselor reglatorii cât şi a întregului sistem de personalitate, vine în sprijinul activității metacognitive. Folosind metacogniția, individul se orientează spre un scop şi alege cea mai potrivită strategie pentru tingerea acestuia, evaluiază acțiunile deja realizate şi estimează posibilitățile de îndeplinire a scopului şi, nu în ultimul rând, evaluează rezultatele. În acest proces trifazic are loc o continuă raportare la standardele personale: eficacitate de sine, aptitudini, motive, valori, emoții, sentimente – iată aşadar în ce constă complexitatea şi necesitatea formării metacogniției la elevi. Provocarea profesorului constă tocmai în a ajuta elevii să-şi dezvolte abilități utilizabile în perspectivă. Acestea îi vor da posibilitatea elevului să facă față cu succes celor mai inedite probleme. Profesorul se concentrează pe talentele, aspirațiile şi valorile elevilor precum şi pe multitudinea de resurse informaționale, ceea ce vă crea un mediu metacognitiv care va ajuta la dezvoltarea unor

„gânditori" ce vor rezolva probleme cu succes şi vor învăța permanent, în acest context **metafora** privită ca o metodă activ-participativă îşi dezvăluie pe deplin valențele formative, deoarece nu putem plasa metafora în afara matacogniției.

9. Drama în educație

Acesta este un subiect extins şi intresant. General vorbind însă, drama poate fi analizată din două perspective principale:

- Ca o formă de organizare a procesului educațional (drama ca o disciplină în structura curriculară)
- Ca metodă sau tehnică de lucru în contextual procesului educațional.

Ambele ipostaze implică educația pentru şi prin dramă, fără obiective specifice legate de formarea de "actori", dar cu scopul dezirabil de a sensibiliza pe elevii de azi, adulții de mâine față de frumusețea şi profunzimea artei dramatice, de a-i face capabili să-şi deschidă inimile şi sufletul către culture diferite, către popoare diferite, capabili să comunice mai uşor, să se " mişte" cu lejeritate între abstract şi concret, într-un context dramatic. Dacă educația formală reuşeşte să realizeze aceste deziderate instituții le dramatice vor avea o şansă în plus să educe tânăra generație, la rândul lor, prin dramă şi pentru arta dramatică.

În Romania " drama" nu este disciplină curriculară; probabil pentru că sunt şi aşa pra mult alt discipline, cu un număr impresionant de ore fiecare. Nu mai rămâne timp pentru a se face şi " dramă". Aceasta nu înseamnă că nu ar fi necesar şi efficient.

Drama ca metodă didactică este, însă, utilizată încă din educația preşcolară până la nivel universitar (în cazul nostru). Este adevărat că la nivel universitar se utilizează destul de rar în predare şi cu atât mai puțin în evaluare. Evaluarea universitară, în ciuda eforturilor susținute de modernizare, rămâne tributară tradiționalismului focalizat pe " cantitatea de cunoştințe memorate".

Ipostaza metodică a dramei îmbracă la rândul său două aspecte: role-play-ul (jocul de rol) şi dramatizarea. Jocul de rol este, în special utilizat în predare dar cu o frecvență redusă..

Dacă utilizarea metaforei şi dramei, ca metode didactice, este făcută cu finalități precise, prin urmărirea consecventă a obiectivelor correlative acestor finalități, cele două metod se pot dovedi eficiente în planul învățării . Este ipoteza pe care am formulat-o în cadrul unei cercetări ale cărei rezultate vor face obiectul unei tratări ulterioare.

„...Adevărata învăţătură constă
nu în a-ţi vorbi ci în a te călăuzi"
Antoine de Saint- Exupery

CAPITOLUL VI[1]

ASPECTE SPECIFICE ALE COMUNICĂRII DIDACTICE ÎN CONTEXTUL UTILIZĂRII METAFOREI

OBIECTIVE:

- Exersarea capacităţii de utilizare a metaforei şi dramei în contexte de situaţii didactice (ca elevi/ stiudenţi şi, simulativ ca educatori)
- Dezvoltarea capacităţilor de comunicare în contexte complexe, creative
- Exersarea limbajului verbal, paraverbal şi nonverbal

1. Comunicarea – consideraţii generale

1.1. Comunicarea – problemă de maxim interes pentru specialiştii din diferite domenii

Problema comunicării reprezintă o temă de maxim interes care stă în atenţia unui număr foarte mare de specialişti din domenii diferite: psihologie, pedagogie, sociologie, management, marketing etc. Un şir de argumente susţin această idee:[2]

- Nevoia de comunicare este o nevoie fundamentală legată atât de trebuinţele fiziologice cât mai ales de trebuinţele din vârful piramidei lui Maslow: nevoia de securitate, de identitate, de afirmare, de respect şi de desăvârşire a sinelui. Personalitatea umană este un sistem deschis care întreţine cu mediul relaţii de schimb multiple şi permanente atât substanţiale şi energetice cât mai ales informaţionale. Însăşi existenţa omului ca personalitate este legată de prezenţa acestor relaţii. Omul comunică cu lumea şi cu semenii (intercomunicarea), dar şi cu sine (autocomunicarea).
- Relaţiile de comunicare sunt relaţii fundamentale care asigură dezvoltarea personalităţii umane, alături de relaţiile profesionale şi de apartenenţă. Apariţia limbajului şi dezvoltarea sa în jurul vârstei de 2 ani, influenţează saltul de la inteligenţa senzorio- motorie, preverbală la formele superioare de inteligenţă. Dacă comunicarea este o dimensiune fundamentală a vieţii, „expresia vieţii"[3], atunci ea trebuie învăţată pe tot parcursul ei. Putem vorbi astfel de o pedagogie

[1] Capitol prelucrare după Bâzgan M., lucrar de licenţă
[2] Păcurar, D. C. (2001), *Pregătirea iniţială psihologică, pedagogică şi metodică a profesorilor*. Braşov: Edit. Universităţii „Transilvania" p. 185
[3] Idem 2, pp. 8-11

a comunicării ținându-se seama, că întreaga educație şi tot procesul instructiv-educativ este în ultimă instanță o problemă de comunicare.

Prezentăm în continuare câteva probleme esențiale care trebuie să facă obiectul cercetării pedagogiei comunicării, pe de o parte şi, în special, să facă obiectul unei

preocupări explicite în educație.[4]:

- ştiința şi arta de a vorbi (când, ce, cât, cum);
- arta întrebării, vizând capacitatea de a şti să adresezi întrebări care să incite, să provoace, care să creeze autentice dialoguri cu interlocutorii şi cu propria-ți persoană;
- forța tăcerii (să ştii să taci când trebuie, cum trebuie, o tăcere care să sporească valoarea cuvântului rostit);
- complementaritatea indispensabilă a verbalului cu paraverbalul şi nonverbalul;
- preocuparea de valorificare a tuturor funcțiilor comunicării.

Toat aceste aspecte pot fi abordate explicit şi implicit prin utilizarea metaforei şi dramei ca metod educaționale şi, în mare măsură, prin introducerea dramei ca structură distinctă în curriculum.

1.2. Aspecte teoretice ale comunicării- fundamente ale pedagogiei metaforei şi dramei

■ Conceptul de comunicare

Comunicarea a fost definită cel mai adesea ca o formă particulară a relației de schimb intre două sau mai multe persoane, două sau mai multe grupuri.[5]

Trebuie făcută distincția între natura comunicării, funcția comunicării (aceea de a controla şi dirija activitatea unei persoane sau a unui grup) şi procesul propriu-zis de transmitere şi schimbare de informații. A comunica reprezintă deci, nu doar un schimb de informații ci şi o interacțiune continuă între partenerii implicați în actul comunicării.[6]

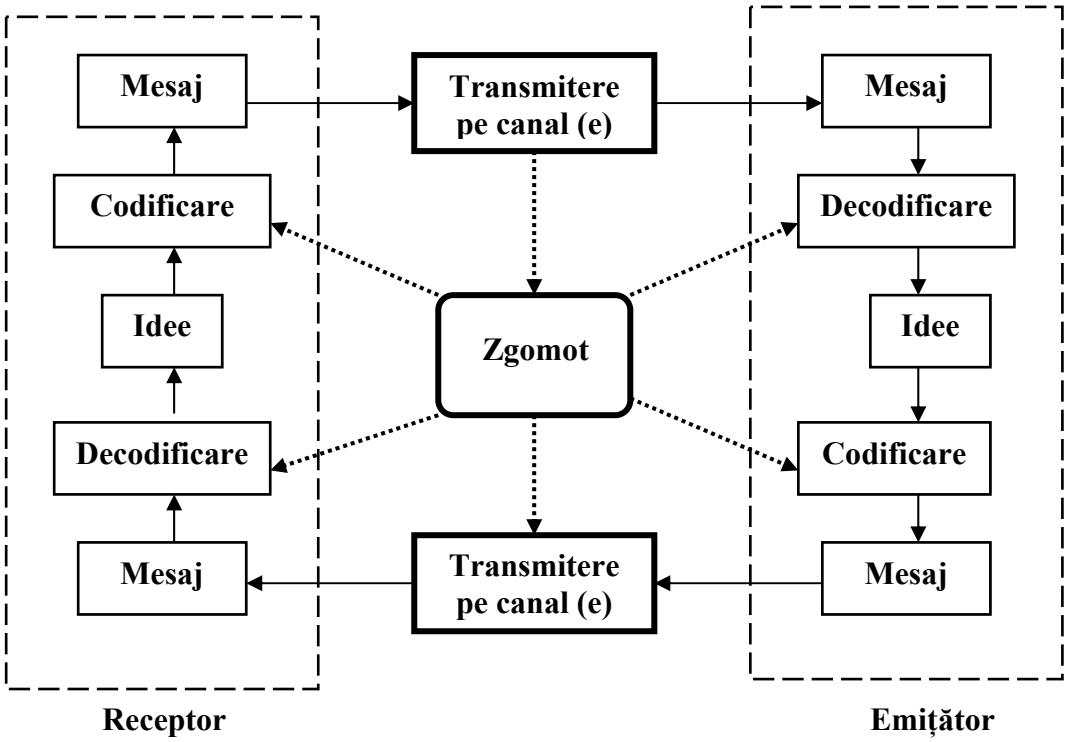
■ Modelele comunicării

În literatura de specialitate sunt prezentate modele diferite ale comunicării. Între acestea menționăm:

a) **modelul linear**: între emițător şi receptor circulă, printr-un canal de comunicare, un mesaj;
b) **modelul interactiv**: ambii parteneri de dialog au un rol activ, tind spre apropiere, prezența retroacțiunilor fiind definitorie;
c) **modelul tranzacțional**: este considerat cel mai eficient: Mesajele sunt emise şi transmise simultan, actorii comunicării sunt coparticipanți şi decodificarea se face în acelaşi timp cu emiterea.

[4] Idem 1, p. 186
[5] Zlate, M. (1994), *Fundamentele psihologiei*. Bucureşti: Hiperion, p. 7
[6] Idem 1, p. 187

Un sugestiv model al comunicării interpersonale, redat în figura de mai jos, ne este prezentat de P. Nica.[7]



■ **Elementele comunicării**

Elementele principale ale comunicării sunt:

- **emițătorul,** sursa ideilor, caracterizat de un anumit câmp de referință din care potrivit unei intenții se selectează informația care va fi codificată şi transmisă;
- **codul,** reprezentând un sistem de semne prin care se semnifică ceva (cuvinte, sunete, gesturi, imagini etc.);
- **receptorul, destinatarul ideilor,** caracterizat la rândul său de un câmp de referință care are elemente comune cu cel al emițătorului (în caz contrar comunicarea nu este posibilă) şi care aşteaptă un mesaj;
- **codificarea** este operația de transformare a unei informații în semne uşor de recunoscut;
- **zgomotul,** se referă la prezența unor „factori de distorsiune”[8] care perturbă comunicarea;
- **decodificarea** este operația de primire şi identificare a semnelor.
- **mesajul** este exprimat prin cuvinte (scrise, verbale), imagini, sunete etc. şi conține informația.

[7] Nica, C. P. & Prodan, A. şi Iftimescu, A. (1996), M*anagement*, Iaşi: Sanvialy, p. 336
[8] Idem 2, p. 109

Informația ar următoarele caracteristici:

1) codul informației – ceea ce este ştiut dinainte de emițător şi receptor;
2) accesibilitatea;
3) redundanța – exprimând „surplusul sau excedentul selectiv de semne față de acelea care ar fi fost necesare pentru a transmite aceeaşi cotă de originalitate”[9];
4) inteligibilitatea – vizează gradul de comprehensiune al subiectului.

■ Comunicarea didactică

- **Definire**

În dicționarul de termeni pedagogici S. Cristea defineşte comunicarea pedagogică drept „un principiu axiomatic al activității educaționale care presupune un mesaj educațional, elaborat de subiect (profesor) capabil să provoace reacția formativă a obiectului educației (preşcolarului, elevului, studentului etc.), evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă şi internă”[10].

Comunicarea didactică, formă particulară a comunicării educaționale, reprezintă „modalitatea de vehiculare a unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică asistată”.[11]

- **Schema comunicării didactice**

Schema comunicării didactice cuprinde:

- factorii comunicării (agenții): cadrele didactice şi elevii, fiecare cu o dublă calitate de emițător şi receptor;
- distanța dintre agenți şi dispoziția lor;
- diversitatea de canale de comunicare (auditive, vizuale, tactile etc.);
- diversitatea de tipuri de coduri utilizate (sunet, gest, imagine, mimică, postură etc.);
- unitatea între comunicarea verbală, cea paraverbală şi nonverbală, accentul căzând pe una dintre ele în funcție de situație;
- existența a două circuite pentru conexiunea inversă: de la elev la profesor şi de la profesor la elev;
- prezența unor actori perturbatori (zgomote), care perturbă comunicarea didactică.

Specificul comunicării didactice este dat de faptul că aceasta este centrată pe dimensiunea cognitivă şi pe cea explicativă, pe înțelegerea mesajului transmis, condiție sine qua non pentru

[9] Radu, I. (1974), *Psihologia şcolară*. Bucureşti: Edit. Ştiințifică şi enciclopedică, p. 101
[10] Cristea, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. Bucureşti: E.D.P. p. 47
[11] Iacob, M. (1994), *Comunicarea didactică. Psihopedagogie pentru examenul de definitivat*. Iaşi: Spiru Haret, p. 237

desfăşurarea procesualității învățării, este structurată conform unei logici pedagogice fără a se neglija criteriul ştiințific şi fără a se încălca logica ştiinței.[12]

■ **Scopul comunicării didactice.**

Scopul comunicării didactice este multiplu:[13]

- transmiterea şi asimilarea informației;
- rezolvarea de probleme;
- formarea unor capacități, convingeri, sentimente şi atitudini;
- adoptarea unor decizii referitoare la strategiile didactice, tehnici de învățare, orientare şcolară şi profesională;
- evaluarea rezultatelor etc.

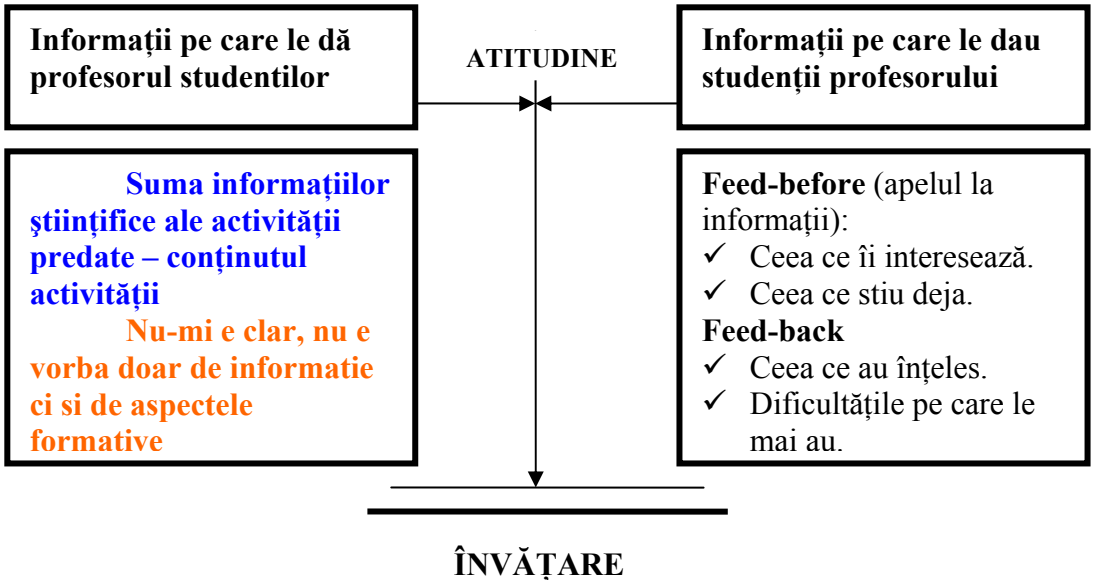
1.3. Ce înseamnă a comunica ? Care sunt elementele specifice ale comunicării în contextul utilizării metaforei in predare-învățare?

A instrui, a educa utilizând metafora, nu înseamnă pur şi simplu, a transmite informații. A comunica cu studenții înseamnă a schimba informații cu aceştia, dar în acelaşi timp, înseamnă a schimba atitudini.[14] Astfel:

- studenții se simt mai implicați dacă nu suntem preocupați atât de „conținutul" pe care îl predăm, cât de cei cărora ne adresăm;
- studenții se simt mai implicați dacă sunt acceptați aşa cum sunt, cu „dreptul lor la eroare" decât dacă emitem judecăți de valoare ori de câte ori greşesc;
- studenții se simt mai implicați dacă profesorul le acordă credit şi îi crede capabili să reuşească cu ajutorul lui, decât dacă acesta se îndoieşte de capacitatea lor de a reuşi.

Sintetizând cele menționate anterior, putem spune că studenții percep atitudinea profesorilor față de ei.[15] *adica cum? Sigur ca o percep dar ce vrei sa zici?

[12] Idem 1, p. 190
[13] Jinga, I. & Istrate E. (2001), *Manual de pedagogie*. Bucureşti: All Educațional, p. 187
[14] Usaci, D. (2000), *Comunicare şi educație*. Braşov: Edit. Universității "Trensilvania", p. 28
[15] Idem 13, p. 29



2. Rolul feed-back-ului în comunicare. Aspecte specifice în utilizarea metodelor de tip metaforă şi dramă

2.1. Primul feed-back: student-profesor

Cuvântul feed-back, împrumutat din cibernetică, înseamnă informație recurentă cu rol de control şi reglaj. În modelul cibernetic al comunicării, feed – back-ul este o „comunicare asupra comunicării", (metacomunicare, după Bateson), ce informează emițătorul asupra calității emisiei şi asupra manierei în care mesajul a fost perceput şi înțeles.

Absența feed-back-ului caracterizează informația pură. Emițătorul vorbeşte sau face semne dar nu primeşte înapoi nici o informație asupra a ce a fost perceput sau dacă a fost perceput (conferințele de la TV, de exemplu). Feed-back-ul este necesar profesorului dacă vrea să ştie în ce măsură a comunicat şi ce trebuie să facă pentru a asigura comunicarea. Grija de a asigura comunicarea nu are nici un sens dacă profesorul nu are în acelaşi timp o oarecare flexibilitate, o capacitate de a-şi ajusta mesajul la condițiile de recepție. El nu are rolul de a evalua şi judeca studentul. Prin feed-back profesorul este informat asupra:[16]

- obstacolelor în comunicare;
- personalitatea studenților;
- gradul de acceptare a mesajului său.

În aceste condiții, profesorul trebuie să ştie să realizeze:

- creştere a securității celor care audiază;
- creştere a eficacității mesajului;
- incitare la comunicare;

[16] Idem 14, pp. 31-32

- ameliorare a relației interpersonale.

Contextul jocului de rol, al dramatizării, al utilizării metaforelor combinate cu drama sunt extreme de utile pentru realizarea acestor deziderate.

Mijloacele obişnuite pentru a asigura acest feed-back pedagogic, sunt:

a). Interogarea studenților - asupra comunicării, asupra condițiilor de recepție, pentru a ameliora condițiile, asupra a ce au reținut;

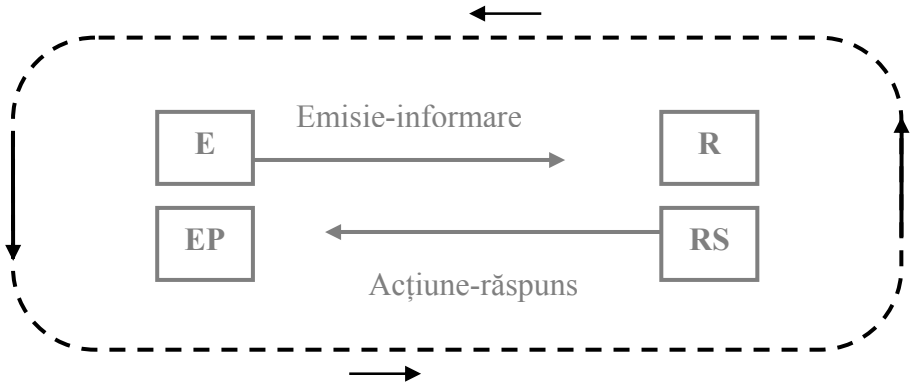
b). Mijloace la nivel verbal - întrebările şi comentariile libere ale studenților, aşteptările, decepțiile şi satisfacțiile acestora în raport cu cele comunicate;

c). Mijloace la nivel nonverbal - semen de atenție sau de dezinteres, distragere, oboseală, privirile şi mimica, mişcările commune ale auditoriului.

2.2. Al doilea feed-back: profesor-student

Existența acestui al doilea feed-back este esențială şi caracteristică comunicării pedagogice. Există într-adevăr o buclă de feed-back, la ceea ce reprezintă influența pedagogică, în sensul că la feed-back-ul student - profesor, profesorul trebuie să răspundă printr-un feed-back imediat.

Pentru a evidenția acest punct de vedere, să considerăm prin convenție că ar exista două persoane (sau două roluri) în emițător: emițătorul propriu-zis şi profesorul (E şi EP), primul preocupat de valoarea emisiei şi de buna sa recepție, al doilea preocupat de integrarea acestei cunoaşteri în comportamentul subiectului care se instruieşte. În acelaşi fel să considerăm că există două roluri de receptor: receptorul propriu-zis şi cel care încearcă să asimileze şi să încorporeze aceste cunoştințe (R şi RS). [17]



Este suficient să observăm un profesor care încearcă să învețe ceva pe cineva pentru a demonstra cele două feed-back-uri. Profesorul expune un element al comportamentului global şi, la acest nivel, feed-back-ul verbal sau nonverbal al studentului în face să repete sau să explice într-o altă

[17] Idem 13, pp. 31-32

manieră ceea ce studentul nu a înțeles. Apoi studentul trece la acțiune – după instrucțiuni – şi se produce celălalt feed-back prin semnele de aprobare sau dezaprobare a profesorului.

Exemplul este simplu pentru că el conține neapărat o trecere la acțiune şi pentru că fără aceste încercări de practică, studentul ar rămâne „informat" fără a fi niciodată „format". Acest exemplu nu are totuşi nimic special, pentru că orice formare înseamnă modificarea unui comportament efectiv al instruitului, schimbarea manierei sale de a trata problemele apărute. Orice profesor care rămâne la nivelul informației pure se descalifică ca profesor.

Pentru ca să se producă feed-back-ul reglator al formării, este necesar să dăm studentului inițiativa unei acțiuni care să aplice într-un fel sau altul informația. Cel mai simplu mijloc de a face acest lucru, este o întrebare referitoare la informație, cel mai eficient mod de a face acest lucru este interpretarea sau punerea în practică a informației. Este greşit să considerăm că în acest moment, printr-o singură inversare de roluri, receptorul devine emițător iar emițătorul devine receptor. Această permutare de termeni ascunde esențialul: receptorul devine actor şi tocmai acțiunea sa trebuie reglată de profesor prin diferite mijloace, printre care, aprobarea – dezaprobarea, asistarea mai mult sau mai puțin influențată, constatarea succesului sau a eşecului.

Aplicație
Exemplificați prin joc de rol tipurile de feedback

2.3. Optimizarea comunicării didactice în contextul utilizării metaforei în predare învățare

În activitatea de pregătite profesională a viitorilor profesori, educația pentru comunicare este o problemă fundamentală. Profesorii, cu precădere şi nu numai, trebuie să conştientizeze că informațiile au devenit azi o resursă valoroasă ca şi resursele materiale, umane etc. Ca urmare managementul acestei resurse a devenit o preocupare centrală pentru orice organizație modernă.[18]

Pentru a fi eficientă, comunicării didactice în general, i se cer câteva calități (caracteristici):[19]

A. Ale profesorului:

- claritatea mesajelor;
- precizia mesajelor (evitarea formulărilor ambigue);
- structurarea logică a mesajelor transmise;
- prezentarea interesantă a materiei predate;
- asigurarea unui climat adecvat comunicării.

[18] Idem 1, p. 197
[19] Idem 13, pp. 187-188

B. Ale elevilor:

- să aibă capacitate de concentrare (pentru a putea recepționa şi înțelege mesajul profesorului);
- să posede cunoştințele anterioare necesare achiziționării de noi cunoştințe;
- să fie motivați pentru a învăța;
- să cunoască limbajele utilizate de profesor.

Prezentăm în continuare câteva tehnici de ameliorare a proceselor comunicaționale.[20] cu o largă aplicabilitate in procesul predării-învățării prin intermediul metaforei:

Îmbunătățirea eficacității comunicării

Tehnici utilizate	Caracteristici
▪ Tehnici pentru emițător (profesor sau student)	✓ Încurajarea comunicării în dublu sens şi a feed-back-ului; ✓ Acordarea unei atenții sporite limbajului şi înțelesului cuvintelor.
▪ Tehnici pentru receptor (profesor sau student)	✓ Cultivarea şi menținerea credibilității; ✓ Manifestarea unei sensibilități față de perspectiva receptorului; ✓ Dezvoltarea aptitudinii de a asculta activ; ✓ Manifestarea unei sensibilități față de perspectiva emițătorului.
▪ Tehnici comune	✓ Verificarea corectitudinii mesajelor după emisie sau recepție; ✓ Regularizarea fluxului informațional.

2.4. Rolul întrebărilor în stimularea comunicării

Întrebările fac parte din arta maieuticii şi constituie elemente esențiale în deblocarea comunicării.[21]

Tipuri de întrebări	Servesc la...	Exemple
1. Întrebări deschise	▪ A face pe cineva să vorbească; ▪ A obține un răspuns dezvoltat; ▪ A stimula comunicarea.	Ce? Care? Ce este? Cum? De ce? În ce fel? Din ce motiv? Vorbiți-m despre... Explicați-mi... Povestiți-mi...

[20] Griffin, R. (1990)., *Management.* Boston: Houghton Mifflin Company, p. 566
[21] Idem 13, pp. 34-35

Tipuri de întrebări	Servesc la...	Exemple
2. Întrebări oglindă	▪ A face pe cineva să precizeze; ▪ A cere să dezvolte să aprofundeze; ▪ A facilita asociațiile	Repetarea sfârşitului de frază sau a ultimului cuvânt al elevului, cu intonație interogativă.
3. Întrebări de legătură	▪ A incita la concretizare la o ilustrare prin fapte sau exemple.	Adică? De exemplu? Mai precis... Ce înțelegi prin...
4. Întrebări închise	▪ A verifica; ▪ A obține un răspuns scurt.	Cine? Când? Unde? Cât? Orice întrebare care începe cu un verb.

Există pe lângă tipurile de întrebări mai sus prezentate, utilizate des în practica pedagogică şi o altă categorie, întrebări inadecvate care au darul de a bloca comunicarea pedagogică.

Tipuri de întrebări	Exemple
5. Întrebări inadecvate	
Întrebări sugestive, care influențează, manipulează.	„Nu-i aşa că pământul e rotund?”
Întrebări capcană, care jignesc, destabilizează, pun la încercare, testează.	Nu-i aşa că nu ştii exact ce se întâmplă.....?

2.5. Reformularea răspunsului

Se utilizează cu precădere:

- pentru a stimula comunicarea;
- când răspunsul este punctual şi dorim o expunere mai detaliată;
- când este necesară o clarificare;
- când atitudinea subiectului deranjează, nu ceea ce spune.

Există trei tipuri de reformulări:[22]

a) Repetiția – reluarea exactă a formulării subiectului care îl face pe acesta să se simtă valorizat, iar pe profesor îl ajută să integreze în sine ideea, să rezoneze empatic cu subiectul.

b) Reformularea rezumat – este instrumentul ideal pentru a sintetiza sau a face să tacă un „vorbăreț”.

c) Reformularea interpretativă – se utilizează pentru a gestiona atitudini dificile

[22] Idem 13, p. 34

(sincronia colectivă, când grupul a obosit) şi pentru a clarifica o intervenție care pare a avea o semnificație ascunsă diferită.

2.6. Formularea reformulării

Reformularea nu se face la întâmplare. A reformula înseamnă a prelua termenii altuia şi se face după formula:

Implicație + Reformulare + Cerere de adeziune

Exemplu: Ceea ce vreți să spuneți + este ....., + nu-i aşa ?

Am impresia + că ..... + este bine aşa ?

Aplicație
Elaborați un text dramatizat (sau secvențe de texte) în care să fie cuprinse toate aspectele prezentate anterior.
Interpretați rolurile implicate.

CAPITOLUL VII

ANALIZA OBIECTIVELOR GENERALE URMĂRITE ÎN UTILIZAREA METAFOREI ŞI DRAMEI ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL.

OBIECTIVE:

- Consolidarea cunoştinţelor de curriculum prin raportare la tematica acestui curs
- Aprofundarea cunoştinţelor dobândite în anii anteriori, printr-o abordare interdisciplinară şi transdisciplinară
- Consolidarea cunoştinţelor de curriculum prin raportare la tematica acestui curs
- Aprofundarea cunoştinţelor dobândite în anii anteriori, printr-o abordare interdisciplinară şi transdisciplinară

1. Finalităţi şi obiective urmărite în predare/ învăţare/ evaluare în situaţii de învăţare focalizate pe dimensiunile intelectuală, emoţională şi socială prin utilizarea metaforei şi dramei

FINALITĂȚI	
Folosirea METAFOREI	***Folosirea JOCULUI DE ROL/ DRAMEI***
COGNITIVE	
1. Existența capacității studenților de a utiliza **criterii clare de comparație**	1. Existența capacității studenților de a **identifica, examina şi argumenta** relația dintre viața reală şi experiențele ei pe de o parte, expresia dramatizată a unor astfel de experiențe şi prezentarea esenței unei teorii sau a unei unități de conținut pe un domeniu specificat.
2. Existența capacității studenților **de a argumenta** o idee, o teorie, o conexiune sau o strategie de rezolvare a unei probleme.	2. Existența capacității studenților de a **selecta mental** culori, simboluri, spațiu specific, elemente de desen în scopul de a obține un efect dorit focalizat pe un subiect anume sau pe o sarcină dată.
3. Existența capacității studenților de a **prezenta** un subiect într-un mod **coerent.**	3. Existența capacității studenților de a **vorbi clar, folosind un limbaj profesional** focalizat pe un subiect anume dar adaptat metaforei implicate de prezentarea prin role-play.
4. Demonstrarea de către studenți a **originalității** în prezentarea unui subiect dat.	4. Existența capacității studenților de a demonstra **conştientizarea** faptului că drama are semnificații **profund simbolice** (folosind drama corelativ cu matafora).
5. Existența capacității studenților de **a crea metafore relevante şi adecvate** unui subiect/ unei sarcini date.	5. Existența capacității studenților de a **organiza idei abstracte** într-o formă dramatică **concretă.**
6. Existența capacității studenților de **a argumenta o analogie între metaforă şi subiectul r**eprezentat de aceasta.	6. Existența capacității studenților de a demonstra conştientizarea modului în care expresia dramatizată **exprimă într-o formă metaforică sau într-o formă explicită semnificațiile unui subiect dat.**

FINALITĂȚI	
Folosirea METAFOREI	***Folosirea JOCULUI DE ROL/ DRAMEI***
7. Existența capacității studenților de a găsi **metafore complete** pentru un subiect dat.	7. Existența capacității studenților de a **conceptualiza sau de a portretiza concepte abstracte.**
8. Existența capacității studenților de **a utiliza un limbaj ştiinţific şi logic** în argumentarea relației dintre expresia metafofică şi subiectul cerut.	8. Existența capacității studenților de a **focaliza expresia dramatică pe o idee sau imagine centrală**.
9. Existența nivelului de conştientizare a punctelor **forte dar şi a limitelor în utilizarea metaforei în prezentarea unui subiect dat.**	9. Existența capacității studenților de a utiliza/ **selecționa** o varietate de forme dramatizate pentru a ilustra o tenă dată (idee, teorie, istorie, structură etc.
AFECTIVE	
1. Existența unei atitudini de acceptare cel puțin sau chiar de entuziasm pentru utilizarea, în situații adecvate a metaforei în predare/ învățare/ evaluare	1. Existența unei atitudini de acceptare cel puțin sau chiar de entuziasm pentru utilizarea, în situații adecvate a jocului de rol/ expresiei dramatizate în predare/ învățare/ evaluare
2. Existența unei atitudini cooperante şi responsabile în îndeplinirea sarcinilor implicate.	2. Existența unei atitudini cooperante şi responsabile în îndeplinirea sarcinilor implicate.
PSIHOMOTORII	
1. Existența capacității studenților de a executa expresia metaforică, în cazul în care aceasta este o imagine sau un colaj.	1. Existența la studenți a capacității de a exprima nu doar prin limbaj verbal ci şi prin paraverbal şi nonverbal cu expresivitate nuanțările subiectului dramatizat.
2. Existența la studenți a capacității de a se orienta corect în spațiul grafic sau fizic în care se materializează metafora.	2. Existanța la studenți a capacității de a se orienta corect în spațiul fizic al contextului în care se realizează jocul de rol/ dramatizarea
	3. Existanța la studenți a capacității de a se orienta corect în timp, prin derularea corespunzătoare a secvențelor din jocul de rol/ dramatizare.
Se poate dezvolta	

OBIECTIVE	
Folosirea METAFOREI	***Folosirea JOCULUI DE ROL***
1. Dezvoltarea capacității studenților de a utiliza criterii clare de comparație	1. Dezvoltarea capacității studenților de a identifica, examina şi argumenta relația dintre viața reală şi experiențele ei pe de o parte, expresia dramatizată a unor astfel de experiențe şi prezentarea esenței unei teorii sau a unei unități de conținut pe un domeniu specificat.
2. Dezvoltarea capacității studenților de a argumenta o idee, o teorie, o conexiune sau o strategie de rezolvare a unei probleme.	2. Dezvoltarea capacității studenților de a selecta culori, simboluri, spațiu specific, elemente de desen în scopul de a obține un efect dorit focalizat pe un subiect anume sau pe o sarcină dată.
3. Dezvoltarea capacității studenților de a prezenta un subiect într-un mod coerent.	3. Dezvoltarea capacității studenților de a vorbi clar, folosind un limbaj profesional focalizat pe un subiect anume dar adaptat metaforei implicate de prezentarea prin role-play.
4. Stimularea originalității studenților în prezentarea unui subiect dat.	4. Dezvoltarea capacității studenților de a demonstra conştientizarea faptului că drama are semnificații profund simbolice (folosind drama corelativ cu matafora).

OBIECTIVE	
Folosirea METAFOREI	***Folosirea JOCULUI DE ROL***
5. Dezvoltarea capacității studenților de a produce metafore relevante şi adecvate unui subiect/ unei sarcini date.	5. Dezvoltarea capacității studenților de a organiza idei abstracte într-o formă dramatică concretă.
6. Dezvoltarea capacității studenților de a rgumenta o analogie între metaforă şi subiectul reprezentat de aceasta.	6. Dezvoltarea capacității studenților de a demonstra conştientizarea modului în care expresia dramatizată exprimă într-o formă metaforică sau într-o formă explicită semnificațiile unui subiect dat.
7. Dezvoltarea capacității studenților de a găsi metafore complete pentru un subiect dat.	7. Dezvoltarea capacității studenților de a conceptualiza sau de a portretiza concepte abstracte.
8. Dezvoltarea capacității studenților de a utiliza un limbaj ştiințific şi logic, în argumentarea relației dintre expresia metafofică şi subiectul cerut.	8. Dezvoltarea capacității studenților de a focaliza expresia dramatică pe o idee sau imagine centrală.
9. Dezvoltarea nivelului de conştientizare a punctelor forte dar şi a limitelor în utilizarea metaforei în prezentarea unui subiect dat.	9. Dezvoltarea capacității studenților de a utiliza o varietate de forme dramatizate pentru a ilustra o tenă dată (idee, teorie, istorie, structură etc.
Afective	
1. Dezvoltarea unei atitudini de acceptare cel puțin sau chiar de entuziasm pentru utilizarea, în situații adecvate a metaforei în predare/ învățare/ evaluare	1. Dezvoltarea unei atitudini de acceptare cel puțin sau chiar de entuziasm pentru utilizarea, în situații adecvate a jocului de rol/ expresiei dramatizate în predare/ învățare/ evaluare
2. Dezvoltarea unei atitudini cooperante şi responsabile în îndeplinirea sarcinilor implicate.	2. Dezvoltarea unei atitudini cooperante şi responsabile în îndeplinirea sarcinilor implicate.
PSIHOMOTRICE	
1. Dezvoltarea capacității studenților de a executa expresia metaforică, în cazul în care aceasta este o imagine sau un colaj, formându-şi deprinderi noi, pe baza unor deprinderi mai vechi sau prin reconstrucția acestora într-o manieră originală.	1. Dezvoltarea la studenți a capacității de a exprima nu doar prin limbaj verbal ci şi prin paraverbal şi nonverbal expresive nuanțările subiectului dramatizat, la început imitând modele sau ghidându-se după acestea, apoi cu o contribuție personală din ce în ce mai evidentă.
2.Dezvoltarea la studenți a capacității de a se orienta corect în spațiul grafic sau fizic în care se materializează metafora., la început cu ghidarea acestei acțiuni şi, în timp, cu un grad mare de independență şi originalitate.	2.Dezvoltarea la studenți a capacității de a se orienta corect în spațiul fizic al contextului în care se realizează jocul de rol/ dramatizarea, percepând corect fiecare element, pregătindu-se de acțiune corect, formându-şi deprinderi de mişcare/ acțiune, tranformând deprinderile în abilități şi dându-le apoi, o notă de originalitate.
	3.Dezvoltarea la studenți a capacității de a se orienta corect în timp, prin derularea corespunzătoare a secvențelor din jocul de rol/ dramatizare, prin parcugerea completă a traiectoriei de la model la independență şi originalitate.
Se poate dezvolta	

2. Analiza utilizării metaforei şi dramei în procesul educațional din perspectiva a cinci tipuri de abordare a acestui proces

Se conturează şase abordări ale demersului educațional sunt: (Psychology Applied to Teaching. Snowman/ Biehler. Houghton Miffin Company. Fară an şi Chen., C., 2003)

1. ***Abordarea focalizată pe obiective educaționale***
2. ***Abordarea comportamentalistă a predării/învățării evaluării***
3. ***Abordarea cognitivistă***
4. ***Abordarea constructivistă în predare/ învățare***
5. ***Abordarea umanistă: educația / instrucția centrată pe elev/ student***
6. ***Abordarea socială : cum pot învăța elevii/ studenții unii de la alții.***

2.1.Abordarea focalizată pe obiective educaționale

Prezentarea anterioară este explicit focalizată pe relația **finalități** (ca *ținte de atins/ produse* în procesul educațional) şi **obiective** de realizat pe parcursul acestuia, prin angajarea plenară a celorlalte componente curriculare: conținuturi, metode de predare/ învățare/ evaluare în cazul de față centrate (dar nu în exclusivitate) pe metaforă şi, respectiv joc de rol/ dramă, implicându-se, desigur, şi componenta timp în momentul construcției situațiilor de învățare.

După cum se poate vedea acestea sunt structurate pe cele trei domenii: cognitiv, afectiv şi psihomotor şi vizează implicit cunoştințe necesare pentru elaborarea unor capacități utile nu doar în actul învățării şcolare ci pe termen lung.

Dacă se analizează cu atenție finalitățile/ obiectivele domeniului **cognitiv** se poate constata că realizarea unei metafore/ expresii dramatizate pentru un subiect dat presupune:

- deținerea unor **cunoştințe** despre subiectul în cauză şi reaminirea tuturor cunoştințelor la care se poate face apel pentru construcția metaforei sau a expresiei dramatizate;
- **înțelegerea** relației dintre subiectul dat, cu toate elementele sale semantice şi intrinsec relaționale, pe de o parte, şi elementele alese pentru realizarea metaforei/ expresiei dramatizate, pe de altă parte; aceasta presupune că subiectul cunoscător decodifică semnificația informației pe care o exprimă metafofic sau dramatizat, o pune în formă personală, exprimând-o metaforic sau dramatizat, conturează, mai mult sau mai puțin explicit nişte implicații şi nişte concluzii.
- **aplicarea** cunoştințelor înțelese, în situația cerută de sarcină: structurarea unei metafore sau exprimarea într-o formă dramatizată a acestora, chiar cu extrapolarea unor idei, sensuri;

- **analiza** produsului obținut: metafora sau expresia dramatizată este decelată pe elemente, se face analiza comparativă a ceea ce se exprimă metaforic/ dramatizat şi subiectul ce-şi caută această formă de expresie, prin raportare la criterii definite legate de sarcina exprimată;
- **sinteza**, ca nivel al implicării intelectuale (după Bloom) este exprimată implicit în construcția metaforei sau a expresiei dramatizate a unui subiect dat, într-o formă nouă, păstrându-se elementele esențiale ale subiectului;
- **evaluarea** este implicată în cerința de a analiza într-o manieră de tip SWOT a rezultatului obținut (metaforă sau expresie dramatizată) a ceea ce era de exprimat: subiectul/ ideea date. Acest nivel este atins în utilizarea metaforei/dramei cu elevi/ studenți capabili de meta-analiză, de raportare critică la propriul produs obținut.

Dacă se analizează cu atenție finalitățile/ obiectivele domeniului **afectiv** se poate constata că realizarea unei metafore/ expresii dramatizate pentru un subiect dat presupune:

- **receptare** corectă a sarcinii, acceptare afectivă a îndeplinirii ei;
- **răspuns** adecvat, prin participare activă, chiar cu eficiență, la elaborarea cu sau fără meta-analiză a metaforei, sau la elaborarea cu sau fără meta-analiză a expresiei dramatizate;
- **valorizare** prin exprimarea explicită sau implicită a unei atitudini/ credințe cu privire la valoarea sau importanța a ceea ce au de făcut: metaforă sau joc de rol;
- **organizare** –în timp, construcția unor metafore sau a unor expresii dramatizate cu referire la diferite subiecte, determină o anume organizare mentală, şi dincolo de aceasta, o anume organizare atitudinală într-un sistem intern de valori specifice fiecărui elev/ student;
- **caracterizare:** sistemul valoric creat, sistemul de expresie dezvoltat, poate deveni, în timp, un aspect caracteristic al educabilului, o modalitate specifică de expresie personală, un element al stilului său de viață.

Dacă se analizează cu atenție finalitățile/ obiectivele domeniului **psihomotor** se poate constata că realizarea unei metafore/ expresii dramatizate pentru un subiect dat presupune:

- **percepție:** elevul/ studentul trebuie să perceapă corect elementele componente ale metaforei/ ale situației de dramatizat, pentru a le putea apoi exprima;
- **reglare:** elevul / studentul trebuie să fie gata să exprime într-o formă de acțiune specifică(construcția unei metafore sau a unei expresii dramatizate) ceea ce are de exprimat;

- **răspuns ghidat:** elevul / studentul trebuie să fie capabil să acționeze în baza unor cerințe clare sau a unui model (nu doar prin imitație ci şi folosindu-l ca punct inițial de inspirație);
- **formare de deprindere:** elevul / studentul trebuie să-şi dezvolte în timp automatisme care să faciliteze acțiunea de elaborare a metaforei/ expresiei dramatizate, lăsând loc creativității pe segmentele *de fond,* deprinderile favorizând aspectele de "*formă*";
- **abilitate/ performanță:** elevul / studentul trebuie să creeze metafore/ expresii dramatizate în condiții de maximă eficiență (capacitate mare expresivă cu minim de resurse);
- **adaptare:** elevul / studentul trebuie să fie capabil să utilizeze deprinderile vechi în contexte noi, chiar dacă nu există legături evidente între acestea;
- **originalitate:** elevul / studentul trebuie să fie capabil să-şi dezvolte singur noi capacități, bazându-se pe experiențele şi deprinderile/ abilitățile formate în timp, sub influența factorilor educaționali; este momentul trecerii de la hetero-educația în plan psihomotor (şi nu numai) la autoeducație.

Sigur că prezentările anterioare sunt legate de finalități şi obiective cu un grad mai mare de generalitate. Pentru orice acțiune concretă, în care un anume subiect trebuie să fie exprimat printr-o metaforă sau trebuie pus într-o formă dramatizată, acțiuni urmate sau nu de analiza critică a produsului obținut, cu scop de conştientizare a actului de învățare, educatorul trebuie să elaboreze (cel puțin în plan mental*) obiective operaționale* foarte clare şi complet exprimate care să se raporteze la:

1. definirea completă a ceea ce elevul/studentul urmează a învăța, în sensul precizării elementelor ce urmează a demonstra achiziția nouă în plan comportamental, precum şi a aspectelor care fac posibilă evidența demonstrației (ce şi în ce fel);
2. definirea comptetă a comportamentelor (ce şi în ce fel) trebuie să fie însoțită şi de condițiile în care urmează a se produce comportamentul şi de criteriile care fac acceptabilă performanța elevului/ studentului;
3. scrierea separată a obiectivelor pentru fiecare tip de achiziție.

De exemplu, obiectivul cu grad mai mare de generalitate de tipul: „*Dezvoltarea capacității studenților de a argumenta o idee, o teorie, o conexiune sau o strategie de rezolvare a unei probleme."* Poate căpăta o notă specifică prin raportare la un subiect dat: „*Dezvoltarea capacității studenților de a argumenta ideea X, locul ei în contextul teoriei Y şi implicațiile teoriei Y în contextul strategiei Z, în scopul rezolvării unui set de probleme specifice în care este implicată strategia Z".*

Acestui obiectiv specific i se pot formula câteva obiective operaționale prin raportare la verbe ce pot fi „evaluabile" ca şi comportamente implicate (condiția 3): a descrie, a exemplifica, a exprima, a analiza comparativ, a argumenta relația etc.

În contextul exprimării cerinței sub forma unei metafore se va urmări:

a. Dezvoltarea capacității studenților de ***a descrie*** ideea X, *complet şi corect* (codițiile 3+1), *în condițiile utilizării unor elemente care să facă posobilă găsirea ulterioară a unei expresii metaforice* (condiția 2);
b. Dezvoltarea capacității studenților de ***a exemplifica*** modul în care ideea X se înscrie în contextul teoriei Y, (codițiile 3 + 1), *prin relaționarea acestei idei cu alte idei conexe în cadrul aceleiaşi teorii, fără erori şi într-o manieră care să faciliteze construcția unei expresii metaforice, cu trimitere la vizual, auditiv sau la un aspect analog din lumea cunoscută*. (condiția 2)
c. Dezvoltarea capacității studenților de ***a exemplifica****, modul în care ideea X implicată în teria Y pot fi integrate în strategia Z, în contextul rezolvării problemei H.....*
d. Dezvoltarea capacității studenților *de a exprima* sub forma unei metafore întreaga cerință formulată, complet şi corect, pe cât posibil expresiv.
e. Dezvoltarea capacității studenților **de *a analiza comparativ*** *şi critic produsul metaforic obținut prin raportare la fiecare dintre elementele cerinței formulate.*
f. Dezvoltarea capacității studenților de ***a argumenta*** *corect şi coerent relația dintre elementele metaforei şi cele ale cerinței formulate.*

Ideea fundamentală a acestei abordări constă în direcționarea *procesului* de învățare către ceea ce ar trebui să ştie şi să facă, spre cum ar trebui să fie elevii/ studenții după parcurgerea unor unități de învățare.

2.2.Abordarea comportamentalistă a predării/învățării evaluării

Această abordare se focalizează pe următoarele aspecte:

- Toate, sau aproape toate activitățile din clasă se concentrează pe însuşirea de cunoştințe şi pe elaborarea de deprinderi/ abilități. Aspectele de ordin social şi afectiv sunt parțial sau total ignorate, sau, oricum trecute pe un plan implicit.
- Profesorul este cel ce ia deciziile importante în organizarea şi derularea învățării.
- Elevii/ studenții trebuie să fie implicați într-o activitate complexă de însuşire de noi cunoştințe şi de formare de deprinderi, prin răspuns la sarcini concrete de lucru.
- Se încearcă menținerea unui climat pozitiv prin accentuarea evaluărilor pozitive.

Cerințele fundamentale ale acestei abordări sunt:

- Orientarea învățării către comportamente dezirabile.
- Prezentarea explicită a cerințelor
- Structurarea explicită a exersării.
- Ghidarea acesteia.
- Realizarea independentă de către elevi/ studenți a exersării.

Abordarea behavioristă, de altfel, aşa cum a fost ea iniţiată de Thorndike prin fundamentarea pe principiul stimul- răspuns, accentuează în fapt performanţa şi este mai puţin interesată de motivaţia pentru care şi cu care elevul/ studentul învaţă la un moment dat şi într-un anume mod. Demersul educaţional presupune „spargerea" sarcinii pe elemente componente, pe paşi şi parcurgerea acestora de către elevi, sub coordonarea directă a educatorului, pornindu-se de la ideea că elevul poate pune apoi împreună, într-un întreg elementele învăţate separat. (Bredo, 1997 şi Fosnot, 1996 apud Chen C., 2003)

Ideea fundamentală a acestei abordări este aceea că, principalul element urmărit în activitatea educaţională este achiziţia de noi comportamente. Într-un anume fel ea este focalizată pe produsul activităţii de învăţare.

Sigur că, cea mai mare parte a acestor aspecte nu sunt proprii abordării metodologice prin metaforă şi joc de rol. În acest context profesorul nu joacă rolul principal, sau cel puţin nu o face în mod evident. El formulează sarcini, elevii/ studenţii respectă aceste sarcini şi se raportează lor, dar modul în care o fac, după o perioadă de oferire de modele şi de exersare primară, este al lor, căutat şi exprimat de ei. Aciziţia de cunoştinţe este implicită, restructurarea sistemelor de cunoştinţe devine o consecinţă a exersării lor plenare, formarea de abilităţi de exprimare, analiză, sinteză, aplicare, evaluare este şi ea o consecinţă urmărită explicit de profesor, prin obiectivele formulate dar realizată implicit de către elevi/ studenţi. Climatul pozitiv se instalează prin însăşi implicarea activă a elevilor/ studenţilor în activitate. Comportamenele lor cognitive sunt exersate şi dezvoltate.

2.3.Abordarea cognitivistă

În anii 1960 (Chen C., 2003), apare psihologia cognitivistă care se îndepărtează simţitor de curentele anterioare, în special de behaviorism. Astfel, se trece de la focalizarea pe produsul comportamental al învăţării pe ceea ce se întâmplă în mintea celui ce învaţă, pe structura sa intelectuală şi pe operaţiile mentale implicate în învăţare (Anderson, reder & Simon, 1995; Bredo,1997, apud (Chen C., 2003, p.18). O influenţă remarcabilă asupra psihologiei cognitiviste a avut-o teoria relativă la procesul informaţional (Anderseon, 1985, apud (Chen C., 2003, p.18) care a încercat să explice modul în care mintea umană preia informaţiile, le stochează, le modifică şi le interpretează pentru ca apoi să le folosească în viaţa de zi cu zi. Evident că s-au născut imediat şi critici la adresa acestui mod de abordare, principalul aspect reliefat fiind faptul că teoria în cauză, focalizată exclusiv pe modul de gândire, pe felul în care subiectul îşi reprezintă o problemă şi rezolvarea ei, nu ţine cont de contextul acesteia, de aspectele sociale (Cooper, 1993, apud(Chen C., 2003, p.19). Se afirmă că această teorie îşi dovedeşte valoarea dacă se ia în calcul modul în care se *construieşte* sistemul de cunoştinţe

personale, considerându-se că există un patern general uman al acestei construcții, chiar dacă rezultatul este individual. Aşa s-a ajuns la o altă abordare, cea *constructivistă.*

Abordarea **cognitivistă** se concentrează pe următoarele idei, în principal:

- Oferirea contextului instrucțional care să ofere posibilități de dezvoltare individuală în interiorul zonei proximei dezvoltări (Vâgoțchi).
- Oferirea posibilității de a învăța „descoperind".
- Susținerea manifestării unei palete largi de puncte de vedere, de ipostaze de analiză.
- Aceentuarea aspectelor relevante şi a sarcinilor relevante în învățare.

În acest context se conturează următoarele cerințe:

- Elevii/ studenții să fie ajutați în procesul lor de informare.
- Să se practice un sistem inteligent de monitorizare şi coordonare a învățării elevilor/ studenților.
- Să se creeze contexte pentru învățarea exploratorie, activă.
- Învățarea să fie ghidată dar nu sufocată de direcții restrictive.
- Învățarea să se realizeze în contextul complex al „rezolvării de probleme"
- Învățarea să aibă caracter situațional.

Ideea fundamentală a acestei abordări se concentrează pe „învățarea cu sens" pe ajutorul dat elevilor/ studenților de a înțelege ceea ce învață şi pentru a-i pregăti să răspundă încercărilor din viață în maniere multiple.

Toate condițiile anterior prezentate pot fi respectate în utilizarea metodei *metaforei, atunci când subiectul în discuție face posibilă abordarea acestei metode.*

2.4.Abordarea constructivistă în predare/ învățare (Chen C., 2003)

Această abordare este considerată ca fiind un produs superior, o consecință a teoriei cognitiviste. Constructivismul vede învățarea ca pe un proces de construcție a cunoştințelor, ce implică dezvoltarea conceptelor şi înțelegerea ca scop fundamental (Fosnot, 1996; Resnick, 1986) dar care duce mai departe (Phye,1997, apud Chen C., 2003, p.19) la combinarea cognitivului conceput într-o perspectivă a dezvoltării sale, cu alte aspecte importante cum sunt: motivația, învățarea autodirijată (cu implicații voliționale) toate cosniderate în contextul social al procesului de învățare.

Ca idei de bază pentru această teorie ar putea fi enunțate următoarele (Glasersfeld,1996, apud Chen C., 2003, p.19):

a. Învățarea este un proces de *construcție a cunoştințelor* şi nu de „absorbție" a acestora. Fiecare participă la această construcție cu propria sa percepție asupra lumii şi cu propria sa concepție legată de aceasta, ceea ce determină, în ciuda mecanismului unitar

uman de construcție a sistemului de cunoştințe, a unui rezultat individual diferit. În acest proces este implicată reflecția şi abstractizarea ceea ce duce la ideea ca transmiterea de cunoştințe direct de la profesor la elev, ca atare, nu este posibilă. (Schuman, 1997; von Glasersfeld, 1995 apud Chen C., 2003,p. 19) *Profesorul este cel ce construieşte situația de învățare în care se implică elevul cu structura lui specifică cognitivă, emoțională, motivațională, volitivă, deci, rezultatul va fi o experiență de invățare individuală.* Pentru aceasta este necesară o implicare activă a educabilului în actul învățării.

b. Cunoştințele depind în mare măsură de contextul învățării (Duffy & Jonassen, 1992; Resnick, 1986; von Glasersfeld, 1996, apud Chen, C., 2003, p.19). Astfel, calitatea cunoştințelor, modul în care ele au fost decodificate din informațiile primite prin situația de învățare depinde de experiența fiecăruia. Ceea ce este interesant pentru această teorie este faptul că ea subliniază că învățarea autentică nu este necesar să se producă doar în activități de viață reală, de muncă ci şi în situații de învățare construite, cu condiția ca acestea să presupune sarcini care sunt conectate la viața reală. Acest al doilea aspect al constructivismului se apropie destul de mult de „învățarea situațională" (abordarea socială) în care rolul ambianței sociale, al interacțiunii între cei ce învață, este principalul element. Diferența ține de accente: constructivismul ia în calcul întregul context, abordarea socială absolutizează rolul socialului, al interacțiunii dintre cei ce învață.

O recomandare de bază a constructivismului ține de angajarea elevilor/ studenților în elaborarea de materiale, în producerea de obiecte.(Kafai & Resnick, 1996 apud Chen, C., 2003, p.19). Resnick susține că acest mod de a aborda învățarea cu focalizare pe construcția conceptelor presupune „obiectivizarea constructelor, adică presupune construcția unor exponente materiale ale constructelor care permite reprezentarea „acestora şi, implicit mai buna lor înțelegere. *Este aici un argument forte pentru utilizarea metodei „metaforei" care, are ca esență, chiar acest aspect, al apropierii dintre un necunoscut ce se vrea descifrat de un aspect cunoscut cu care se pot realiza analogii sau comparații, care facilitează înțelegera.* Constructiviştii spun că obiectivarea presupune şi posibilitatea de manipulare concretă cu observarea efectelor, ceea ce face mai „vizibilă" esența conceptului viza. Pe de altă parte, această manipulare face posibil ca cel ce învață să-şi pună propriile lui întrebări, să genereze propriile lui ipoteze pe care, eventual să le şi testeze. (Fosnot, 1996, apud Chen, C.2003,p.19). *Utilizarea metaforei este ea însăşi o ipoteză ce se verifică prin încercarea argumentării relațiilor dintre subiectul (conceptul, teoria, relația) metaforizat şi expresia sa metaforică.* Un alt argument al constructiviştilor ține de faptul că obiectivarea conceptului şi utilizarea acesteia de către cel ce

învață, fac posibil ca acesta să poată comunica partenerilor de învățare ce gândeşte, cu referiri la aspecte ce sunt concrete şi observabile de către ceilalți. *Metafora crează aceleaşi oportunități, implicând însă, în mare măsură întregul sistem de constructe al indivizilor care învață, în scopul argumentării validității metaforei şi, la vârste mai mari, al analizei critice a punctelor forte, a limitelor, oportunităților şi constrângerilor oferite de utilizarea metaforei în construcția noului concept/ teorii/ strategii etc.*

Teoria constructivistă a cunoscut o evoluție interesantă în care autori ca Spiro, Feltovich, Jacobson şi Coulson (1992, apud Chen,C., 2003,p.20) au propus chiar o nouă variantă „teoria flexibilității cognitive" în care ideea principală este ca elevilor/ studenților să li se creeze posibilitatea de a analiza sau de a prezenta un concept/ teorie în contexte diferite, în timp diferit, cu utilități diferite ceea ce crează oportunități pentru o mai bună însuşire a acestora. *Din nou, utilizarea metaforei construite de înseşi elevii sau studenții ce învață se supune acestei cerințe. Metaforele pot fi alese din diverse domenii, pot avea expresii diferite, pot îmbrăca chiar forma dramatizării, ceea ce permite o analiză flexibilă a ideii/ fenomenului/ teoriei în cauză, într-o manieră activă, cu implicare emoțională, motivațională şi pe un fond atitudinal pozitiv.*

Chen, C., (2003, p.20) îl citează pe Perkins (1992) care propune două variante ale constructivismului: BIG (dincolo de informția dată: „beyound the information given") şi WIG (fără informație dată: „without information given"). Un profesor ce utilizează prima abordare introduce conceptul/ teoria/ fenomenul, dă exemple şi apoi angajează elevii/ studenții în activități ce provoacă aplicarea acestora, regăsirea sensurilor inițiale prin aplicarea în condiții variate. Această abordare furnizează informații dar accentuează ce se poate obține dincolo de acestea. Abordarea de tip WIG nu pleacă de la prezentarea conceptului/ teoriei/ fenomenului. Ea presupune mai degrabă descoperirea acestora, prin raportare la un anume fenomen care trebuie să fie explicat prin apel la cunoştințele deținute de către cei ce învață. Profesorul „expune" fenomenul şi implicit ideea/ teoria fără a furniza direct informații sau răspunsuri directe. În opinia lui Perkins utilizarea exclusivă a doar uneia dintre abordări, în special doar a abodării WIG, nu este eficientă. Este mai bine să se recurgă la împletirea acestora.

Utilizarea metaforei sau a expresiei dramatizate este posibilă (în funcție de subiect) în ambele variante. Profesorul poate introduce ideea/ teoria, poate să o expliciteze apoi cu ajutorul unei metafore sau a unei expresii dramatizate pentru ca apoi să ceară elevilor/ studenților să producă altele şi să le analizeze prin raportare la sensurile esențiale. (varianta BIG). Poate, de asemenea să plece de la o metaforă sau de la un set de metafore, sau de la o metaforă dramatizată şi să lase elevii/ studenții să descopere termenii comparației ascunse, să-i analizeze şi să concluzioneze singuri asupra aspectelor esențiale.

2.5.Abordarea umanistă: educația / instrucția centrată pe elev/ student

Această abordare acordă o atenție specifică rolului variabilelor non-cognitive în învățare: în special este vorba despre rolul afectivității, motivației, valorilor şi imaginii de sine.
Modelul umanist se fundamentează pe următoarele idei(Psychology Applied to Teaching. Snowman/ Biehler. Houghton Miffin Company. Fară an):

- Definirea situației care poate ajuta învățarea elevului/ studentului.
- Explorarea problemei ivite.
- Dezvoltarea introspecției cu privire la raportarea subiectului la situația problemă.
- Planificarea şi decizia cu privire la rezolvarea problemei.
- Integrarea elementelor pentru rezolvarea problemei.

Ideea fundamentală a acestei abordări constă în faptul că învățarea nu este obligatoriu să se focalizeze pe componente cognitive ci, mai degrabă, pe aspecte extracognitive (morale, atitudinale, afective etc.)

Metafora şi drama ca metode implicate în predare/ învățare/ evaluare ţin cont în foarte mare măsură de aceste aspecte non-cognitive, fără a renunța la cele cognitive. Astfel, utilizând metafora sau jocul de rol în predare profesorul defineşte situația care poate ajuta elevul/ studentul să înțeleagă, să exploreze cu ajutorul lui cele învățate, într-un alt context decât doar cel evident de manifestare a conceptului/ teoriei/ problemei respective. Solicitând elevii/ studenții să pregătească pentru evaluare metafore sau jocuri de rol, metaforice sau nu (realizate individual sau în grup) îi implică într-un proces de învățare activă, exploratorie, stimulând introspecția, creând condiții pentru planificare şi decizie (ce expresie este mai aproape de ceea ce vrea elevul/ studentul să exprime, cu ce paşi în realizarea ei, cu ce argumente). Prezentarea finală, la evaluare a produsului finit presupune integarrea elementelor pentru rezolvarea problemei (sarcinii date). Accentele cad pe personalitate în ansamblul ei, cu rezolvarea unor sarcini de ordin cognitiv dar în contextul unei implicări motivaționale, afective, volitive ce ține de personalitatea fiecăruia.

2.6.Abordarea socială : cum pot învăța elevii/ studenții unii de la alții.

Ideea fundamentală a acestei abordări constă în faptul că învățarea trebuie să fie realizată nu numai în relația profesor- elev ci, poate în aceeaşi măsură şi în relația elev-elev, elevi-elevi- profesori.

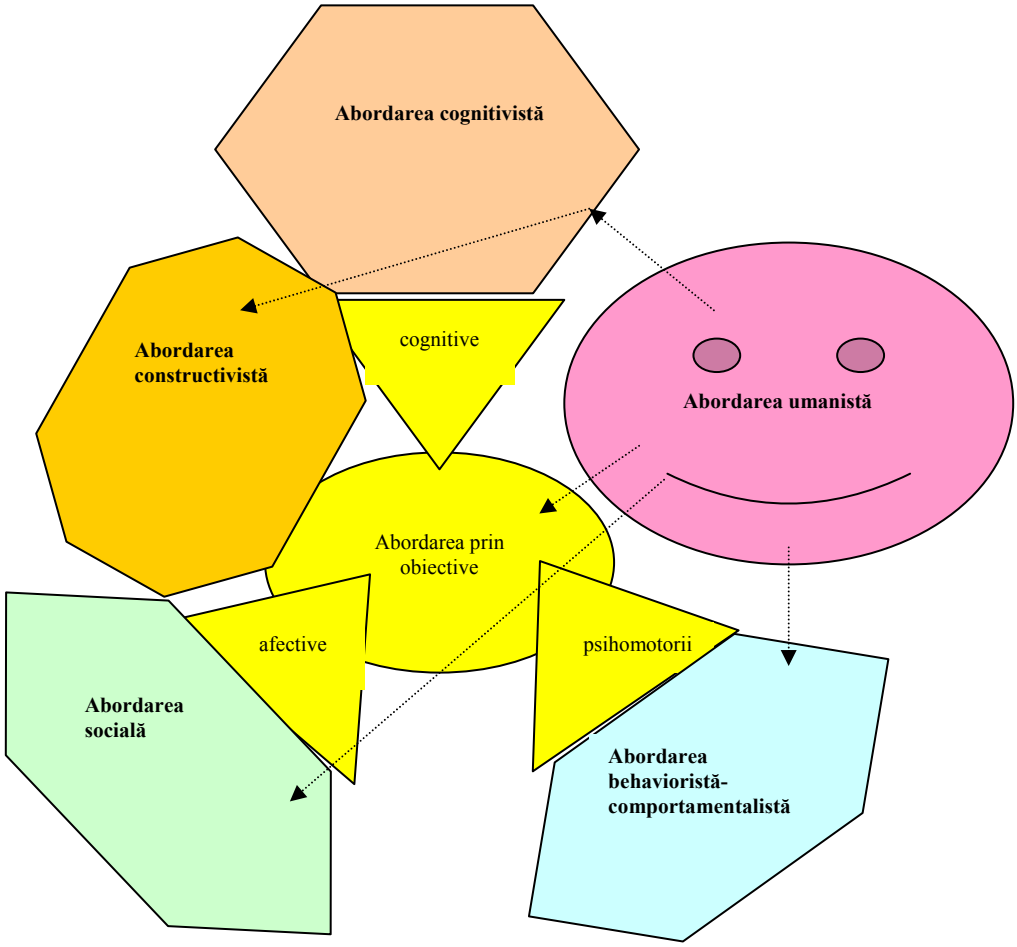
Modelul presupune faptul că învățarea se poate realiza prin:

- crearea unor situații/ structuri comparative.
- raportarea la individul care învață
- raportarea la situații/ structuri cooperative.

Modelul optează pentru structurile cooperative care are ca principale elemente:

- existența grupului eterogen
- existența unor finalități ale grupului care să determine o interdependență pozitivă
- promovarea interacțiunii în interiorul grupului
- existența posibilității evidențierii progresului individual
- realizarea unor abilități de interrelaționare
- existența unor posibilități reale de succes egal pentru toți membri grupului
- existența competiției în contextul spiritului de echipă.

Această abordare este aplicabilă în predarea cu ajutorul metaforei sau a jocului de rol când profesorul cere elevilor/ studenților să producă în grup astfel de metafore sau expresii dramatizate a ceva anume şi când realizează o bună monitorizare a activității grupului, până în momentul evaluării produselor acestuia prin raportare la produsele altor grupuri. Se stimulează astfel: interacțiunea/ cooperarea în interiorul grupului în contextul în care acesta are un țel bine definit şi fiecare trebuie să se implice cu ce poate mai bine, se dezvoltă abilitățile de intercomunicare şi de interrelaționare cu partenerii, cu şanse egale de succes pentru fiecare, se stimulează şi competiția integrupuri.Accentele cad pe aspectele sociale dar sarcina rămâne cognitivă şi, astfel, este depăşită viziunea socială a acestei abordări a învățării.



Conceptograma abordărilor mtaforei şi dramei în procesul educațional

CAPITOLUL VIII.

AVANTAJELE SI LIMITELE ABORDĂRII METODOLOGICE A METAFOREI ÎN EDUCAȚIE

OBIECTIV:

- Dezvoltarea capacităților metacognitive la studenți

Prima etapă a cercetării

La universitatea noastră, de-a lungul a patru ani (2000- 2004) am folosit cele două metode în procesul de predare- învățare –evaluare realizat cu studenții Facultății de Psihologie ți Ştiințele Educației.

Aceste metode au fost constant implicate în studiul următoarelor discipline din planul de învățământ: Comunicare şi educație, Management educațional, Pedagogie preşcolară şi Teoria şi managementul curriculum-ului. Utilizarea lor a fost corelată cu un se de alte metode tradiționale sau aciv- participative (în special din setul de metode specifice gândirii critice şi cel specific metodelor didatice utilizabile în educația adulților, avându-se în vedere ca la nivel universitar se lucrează cu adulți tineri.

Obiectivele urmărite s-au focalizat pe următoarele aspecte:

- Dezvoltarea capacităților cognitive ale studenților noştri, prin utilizarea metaforei şi dramei în predare şi formulându-le sarcini specifice pentru examene în care au fost solicitați *să construiască*, *să explice, să argumenteze şi să prezinte* metafore sau expresii dramatizate în raport cu subiecte date (în funcție de specificul acestora).
- Facilitarea comunicării între professor- şi elevi/ studenți şi între elevi/ studenți (o parte însemnată dintre sarcini fiind sarcini de echipă).
- Motivarea elevilor/ studenților pentru învățarea activă, critică, serioasă şi eficientă în final, chiar dacă, aparent, strategia de învățare pare "un joc".
- Dezvoltarea creativității studenților şi a puteriilor de a se exprima pe sine şi de a-şi exprima propriile opinii, deschis şi argumentat.

Unele dintre obiectivele urmărite în procesul de predare/ învățare/ evaluare şi, implicit, unele dintre finalitățile fixate şi urmărite în evaluarea continuă şi finală vor fi prezentate în continuare, în partea de descriere a experimentului.

Ca un exemplu de lucru vom prezenta implicarea celor două metode în procesul de predare/ învățare/ evaluare la disciplina Management educațional, în cadl activității desfăşurate cu studenții de la specializarea Psihologie- Pedagogie a facultății deprofil din Universitatea "Transilvania" din Braşov. Întregul demers educațional a implicat, acolo unde a fost posibil şi dezirabil, utilizarea metodei metaforei şi a jocului de rol în toate cele trei momente ale procesului

educațional. *În predare* s-a utilizat metafora (exemlificată de profesor şi urmată de construcții punctuale ale studenților) şi a fost solicita jocul de rol, urmate de analiza de tip SWOT a utilizării acestor două metode, pentru a angaja un demers metacognitiv.

Pentru evaluarea finală s-au formulat următoarele cerințe:

- Să aleagă individual o temă din curs (suficient de largă, pentru a fi cocludentă aplicația)
- Să prezinte subiectul/ tema aleasă prin intermediul unei metafore elaborate individual, prezentând nu doar metafora ca produs ci şi explicația relației dintre elementele acesteia şi subiectul ales (cu toate componentele acestuia), cu argumentația aferentă a relației analogice dintre fiecare element al subiectului cu fiecare dintre elementele componente ale metaforei.
- Să se organizeze în echipe de studenți care au ales acelaşi subiect/ temă şi:
  - Să pună împreună metaforele individuale
  - Să găsească elementele lor comune
  - Să le analizeze
  - Să construiască o metaforă colectivă, preluând elemente din metaforele individuale
  - Să analizeze, în scris, cu acelaşi stil argumentativ pe relația de analogie între elementele componente ale metaforei şi elementele constitutive ale subiectului
  - Să pregătească o prezentare orală a metafore, alegând un mod cât mai expresiv şi mai original pentru această prezentare.
  - Să realizeze prezentarea orală în fața evaluatorului şi a celorlalte grupuri de lucru.

  Note:

  1. Mulți dintre studenți au ales o formă dramatizată a acestei prezentări orale.
  2. ***Evaluarea finală*** complexă a constat în:
     a. *Evaluarea portofoliului:*
        - Evaluarea lucrărilor individuale de tip eseu reflexiv sau/şi de tip temă aplicativă (2 pentru fiecare student).
        - Evaluarea formei scrise a metaforei individuale realizată de fiecare student
        - Evaluarea formei scrise a metaforei realiată pe grupuri de lucru, cu punctaje egale pentru toți membrii grupului.
        - Evaluarea prezentării orale a produsului activității de grup.
     b. *Evaluarea lucrării scrise* dată în condiții de examen cvasiclasic (cu subiecte aplicative, de prelucrare sau interpretare de materiale, în

condițiile accesului permis la sursele furnizoare de informație pentru prelucrare/ interpretare/ corelare sau alt tip de sarcină concretă.

Astfel, activitatea de pregătire (învățare) pentru examen a presupus, pe lângă învățarea *logică* conținutului integral, sau, mai corect chiar sprijinind această învățare, pregătirea portofoliului care a însemnat:

- Lectura analitică şi evaluativă, în raport cu motivația proprie şi cu posibilitățile de exprimare a conținuturilor printr-o metaforă, a întregului material presupus de curs. Această raportare la întreg materialul a fost necesară şi din perspectiva examenului de tip cvasiclasic menționat.
- Evaluarea resurselor creative individuale şi punerea lor în acțiune.
- Realizarea unui exercițiu intelectual intens destinat argumentării exprimării unui conținut dat printr-o expresie metaforică.
- Exersarea capacităților de exprimare scrisă a unor idei pentru fiecare dintre temele de pregătit pentru examen.
- Exersarea capacităților de relaționare cognitivă, afectivă, socială cu colegii.
- Asumarea de responsabilități şi realizarea sarcinilor implicate, pentru activitatea colectivă.
- Exersarea capacităților creative şi exprimarea sinelui în variate moduri (prin expresii grafice, prin idei originale, prin forme dramatice, prin contrucții originale pe PC etc.).

S-au obținut o serie de metafore interesante, sub formă de desene, de suită de imagini pe CD, prin imagine simbol prezentată şi explicată pe CD, sub formă de povestioare sau sub formă dramatizată.

Evaluarea produselor activității individuale şi de grup realizate de studenți s-a făcut în baza unor criterii calitative prezentate în continuare:

a. Pentru *lucrările individuale (temele de lucru şi metafora individuală)* s-au avut în vedere criteriile:

■ Pentru temele individuale de tip eseu sau aplicație:
- Calitatea rezolvării sarcinii de lucru
- Raspunsul corect şi complet la cerințele eseului structurat reflexiv

■ Pentru tema individuală cu cerința de cosntrucție a metaforei:
- Relevanța şi gradul de adecvare a metaforei în raport cu subiectul ales
- Calitatea relației analogice între elementele metaforei şi cele ale conținutului subiectului ales
- Calitatea argumentației pentru fiecare aspect al analogiei
- Completitudinea metaforei în raport cu extensia conținutului subiectului ales.

■ Pentru toate categoriile de sarcini:

- Logica exprimării şi corectitudinea limbajului de specialitate folosit.

b. Pentru *lucrarea colectivă*

■ Forma scrisă a fost evaluată în raport cu următoarele criterii:

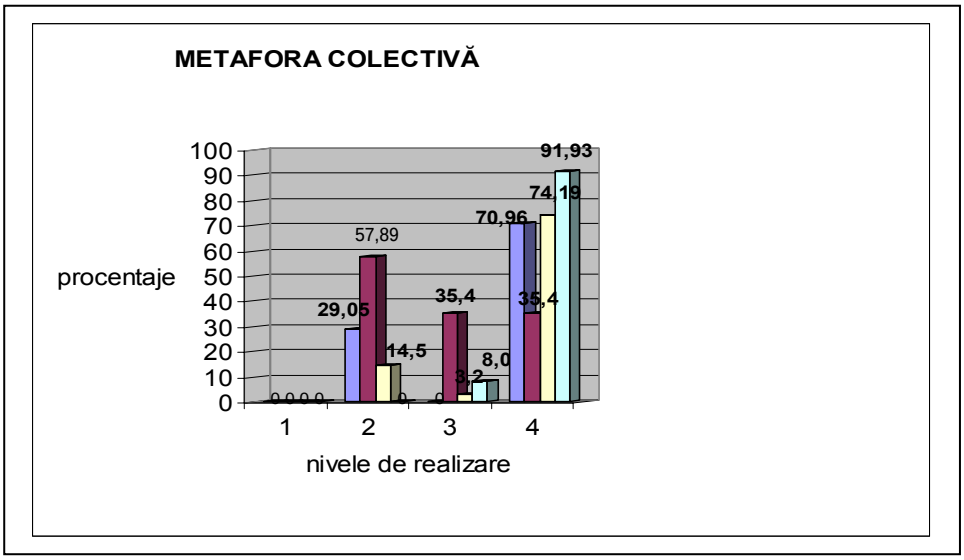
- Existența şi claritatea criteriilor de comparație între metaforele individuale realizate de către membrii grupului şi relevanța noii metafore.
- Calitatea construcției şi argumentării construcției noii metafore, logica şi coerența expresiei scrise a argumentării

■ Prezentarea orală a fost evaluată în raport cu:

- Coerența prezentării
- Originalitatea prezentării

Aceste criterii au fost communicate în avans studenților, după examen fiindu-le puse la dispoziție şi valorile efective ale baremului de notare cu subdiviziunile implicate.

REZULTATELE STUDENȚILOR LA PROBELE COLECTIVE



Legendă:

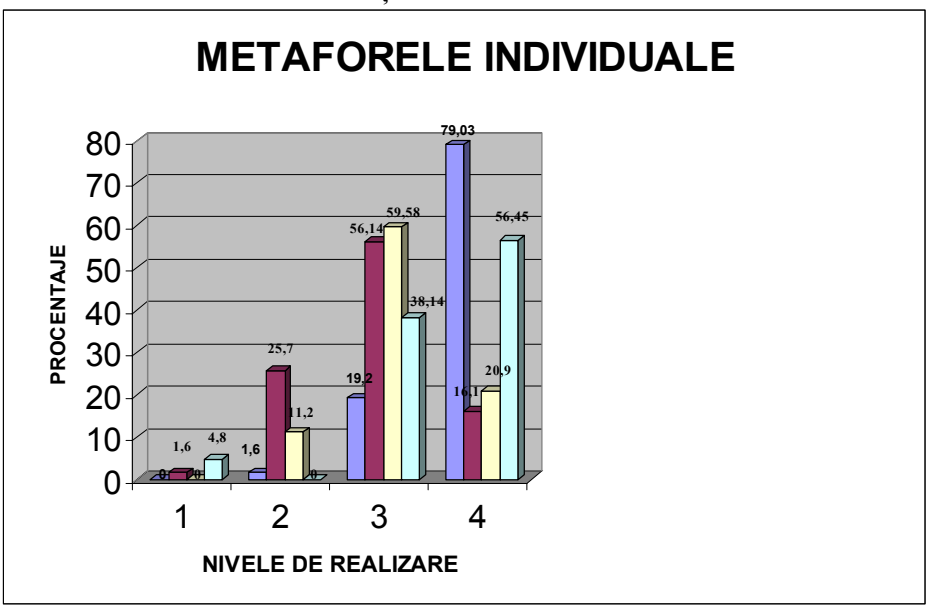
Existența şi claritatea criteriilor de comparație între metaforele individuale realizate de către membrii grupului şi relevanța noii metafore.

Calitatea construcției şi argumentării construcției noii metafore, logica şi coerența expresiei scrise a argumentării

Coerența prezentării
Originalitatea prezentării

Nivele de realizare: 1= minim; 2= mediu inferior; 3= mediu superior; 4= maxim

REZULTATELE STUDENȚILOR LA PROBELE INDIVIDUALE



Legendă:

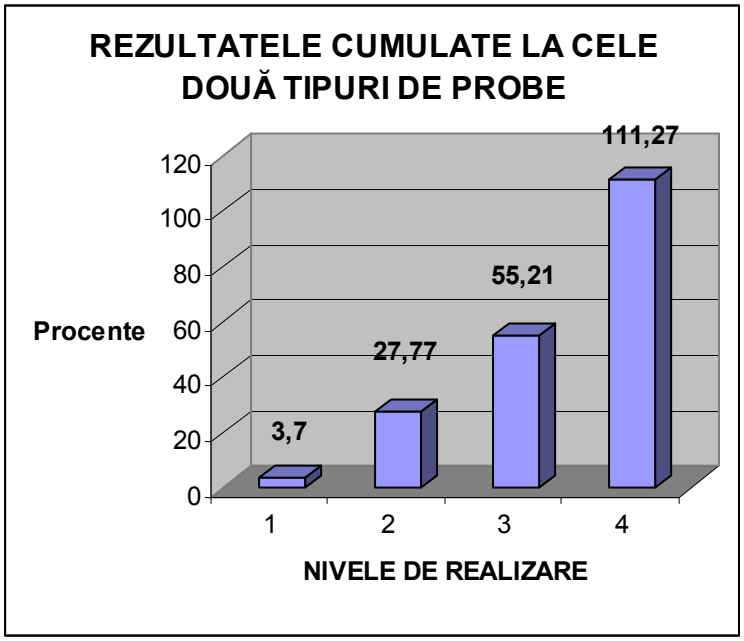
Existența şi claritatea criteriilor de comparație între metaforele individuale realizate de către membrii grupului şi relevanța noii metafore.

Calitatea construcției şi argumentării construcției noii metafore, logica şi coerența expresiei scrise a argumentării

Coerența prezentării
Originalitatea prezentării

Nivele de realizare: 1= minim; 2= mediu inferior; 3= mediu superior; 4= maxim

REZULTATE LA AMBELE TIPURI DE PROBE



Legendă:

Nivele de realizare: 1= minim; 2= mediu inferior; 3= mediu superior; 4= maxim

Este evident că aceste criterii de evaluare sunt focalizate pe aspecte cognitive. Rezultatele sunt bune şi sunt susținute de rezultatele unui chestionar care încearcă să descopere atitudinea studenților cu privire la eficacitatea utilizării acestor metode în predare- învățare- evaluare.

Cea de a doua etapă a cercetării [1]

Obiectivul fundamental al acestei cercetări

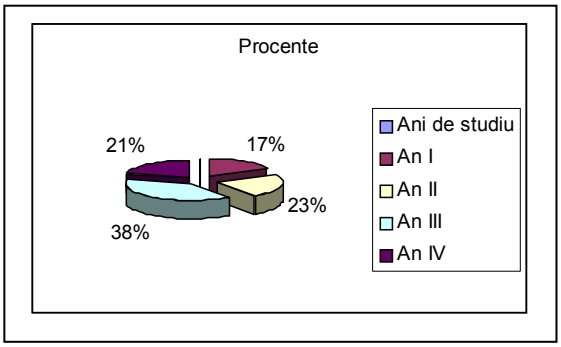
Această investigare poate fi considerată ca o abordare preliminară a unui demers ce se va derula pe o perioadă mai mare de timp şi la niveluri educaționale diferite. Cel mai important dintre obiectivele investigației a fost acela de a verifica modul în care studenții percep şi evaluează utilizarea metaforei în activitatea didactică.

Ipoteza de la care s-a pornit are următoarele componente:

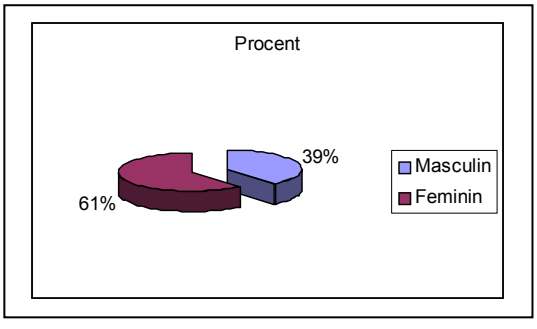
1. Studenții valorizează pozitiv utilizarea metaforei în procesul de predare- învățare- evaluare.
2. Diferențele de răspuns, legate de motivația şi nivelul evaluării pozitive pot să apară în raport cu sexul studenților.
3. Rolul formativ al metaforei este mai bine sesizat şi argumentat după un număr mai mare de ani de utilizare a metaforei (şi implicit a jocului de rol) ca metode ale procesului de predare- învățare- evaluare.

Eşantionul de lucru a fost format din 93 de studenți de la specializarea Psihologie- Pedagogie a facultății de profil din Universitatea "Transilvania" din Braşov, aparținenți celor patru ani de studiu ai facultății şi distribuiți pe sexe după cum urmează:

Ani de studiu	Procente
An I	**17 %**
An II	**23 %**
An III	**38 %**
An IV	**21 %**



Sex	Procent
Masculin	**39 %**
Feminin	**61 %**



[1] Prelucrare realizată de lector dr. Doina USACI

Instrumente de cercetare

S-a lucrat cu un chestionar format din 13 itemi. Primii zece dintre aceştia au fost structuraţi pe întrebări închise şi au avut ca obiectiv principal realizarea unei evaluări cantitative a opiniei studenţilor focalizată pe următorii factori:

1. Frecvenţa utilizării acestei metode la diferite niveluri şcolare ale sistemului de învăţământ; studenţii au fost întrebaţi când au avut prima experienţă de utlizare a acestei metode de-a lungul activităţii lor şcolare.
2. Percepţia studenţilor privind eficienţa şi eficacitatea acestei metode în procesul educaţional.
3. Momentul procesului educaţional pe care îl consideră cel mai potrivit a utiliza această metode în condiţii de eficienţă şi eficacitate (predarea şi/ sau învăţarea- evaluarea).
4. Rolul formativ al metaforei. S-au avut în vedere următoarele aspecte/ dimensiuni formative:
    1.rol în clarificarea conceptelor ştiinţifice
    2.rol în dezvoltarea abilităţilor cognitive
    3.rol în valorizarea şi manifestarea creativităţii
    4.rol în antrenarea pozitivă a structurilor afective ale studenţilor
    5.rol în stimularea motivaţională a studenţilor pentru activitatea de învăţare
    6.rol în dezvoltarea abilităţilor de comunicare
    7.rol în exprimarea compelxă, plenară a personalităţii studenţilor

Studenţilor li s-a solicitat evaluarea fiecărei imensiuni formative, folosind o scală de tip Lickert cu 5 niveluri de valorizare (de la 1 la 5), fiecare valoare exprimând opinia lor privind gradul de răspuns al utilizării metaforei pentru dezvoltarea dimensiunii avute în vedere. Scala a fost structurată după următorul algoritm:

1	2	3	4	5
Nivel foarte ridicat	Nivel ridicat	Nivel scăzut	Nivel foarte scăzut	Fără contribuţie

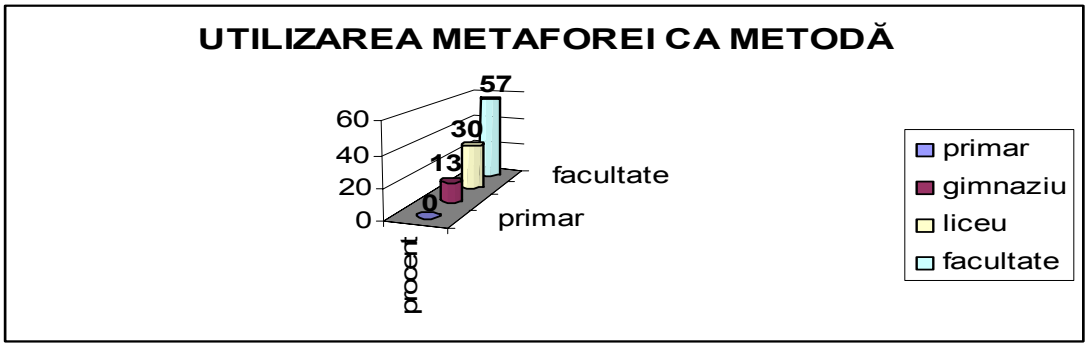
Pentru unii dintre itemi studenţii au fost socilitaţi ca, dincolo de răspunsul la întrebarea închisă să formuleze şi consideraţii personale. De exemplu, la întrebarea privind primul contact cu metoda metaforei în experienţa şcolară personală s-a cerut şi să exemplifice în ce condiţii îşi amintesc că s-a folosit.

Ultimele trei întrebări ale chestionarului au cerut studenţilor să exprime în mod liber opiniile personale sub forma unei analize de tip SWOT (adesea exersată la cursuri şi seminarii) cu privire la rolul metaforei în momentele predare- învăţare- evaluare ale procesului educaţional, cu specificarea clară a punctelor forte, a limitelor, a contrângerilor implicate şi a oportunităţilor oferite de utilizarea acestei metode.

Trebuie specificat faptul că folosirea metodei metaforei în toate momentele procesului educațional este o practică familiară studenților în cauză, desigur cu grade diferite de utilizare în funcție de anul de studiu în care se află şi, evident, în funcție de eventualele experiențe anterioare ale fiecăruia.

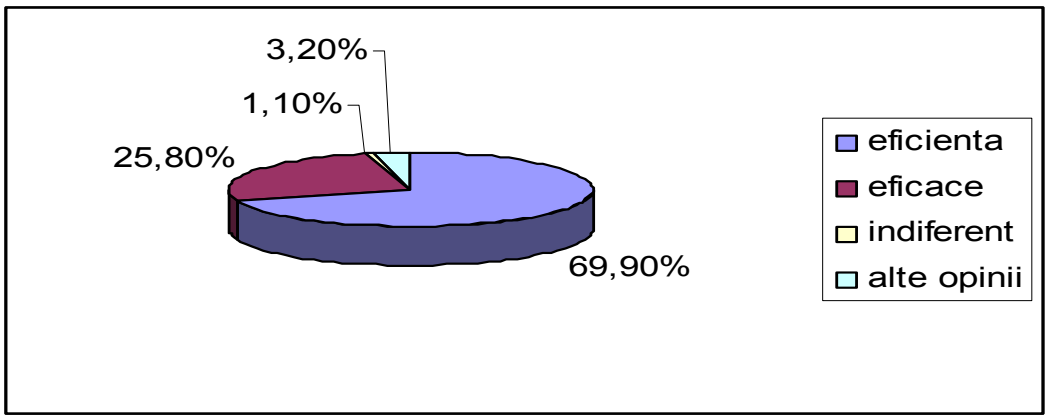
În predare, parte din profesorii acestor studenți au folosit frecvent metafora în predare, exemplificând cu ajutorul unor metafore sau solicitând studenții (la început în baza unui model) să construiască, individual sau în echipe, metafore atunci când conținutul pe care se focaliza predarea permitea acest lucru, când era necesar să se explice în profunzime şi din mai multe unghiuri de vedere un concept sau o relație, când era necesară evidențierea corelației funcționale dintre două sau mai multe elemente sau integrarea acestora într-un sistem, când se punea problema argumentării unei idei (de această dată accentul căzând nu atât pe construcția metaforei cât pe argumentarea validității ei în raport cu subiectul dezbătut) etc.

Chiar dacă metofora în sine are o istorie îndelungată, utilizarea sa explicită (şi nu doar ocazională şi întâmplătoare) în procesul didactic este de dată destul de recentă şi cu o arie nu foarte largă. De altfel, studenții recunosc utilizarea sa sporadică şi fără o frecvență mare în învățământul preuniversitar. Astfel, 13 % dintre ei semnalează utilizarea ocazională în gimnaziu, iar 30 % o semnalează ca fiind întâlnită la anumite materii dar nu sistematic în liceu. Restul de 57 % au întâlnit-o penrtu prima dată la facultate şi, din discuțiile avute cu ei de-a lungul timpului, ca şi din observarea lor la activitățile de predare, în special, acest impact a general o respingere inițială, izvorâtă, în special din teama de a nu face față sarcinilor de decodificare sau de construcție, la o vârstă la care stima de sine are o valoare mare şi, în consecință şi tendințele de apărare a acesteia.



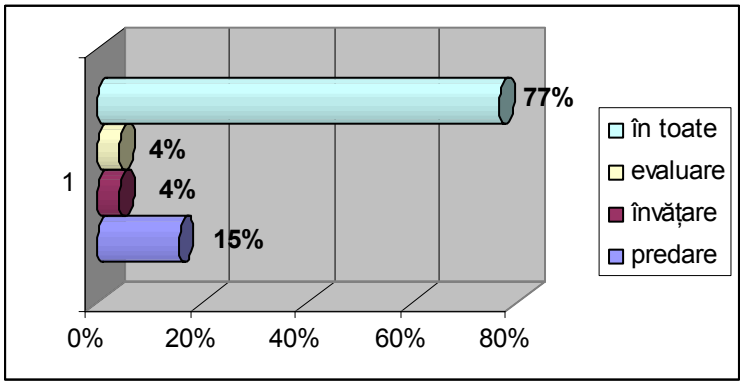
Este important de spus că cele mai dese exemplificări au demonstrat că " metafora" a fost mai degrabă utilizată ca o comparație explicită cu scopul de a se sesiza raporturi de analogie între subiectul studiat şi exemplul dat spre comparare, dec\t ca o metodă de sine stătătoare în predare. Utilizarea sa în evaluare nu a fost semnalată de către nici un student. Pornind de la acest rezultat

este important de specificat că 96 % dintre studenții întregului lor consideră această metodă ca fiind eficientă şi eficace.[2] (Grafic nr. 1)



Grafic nr. 1

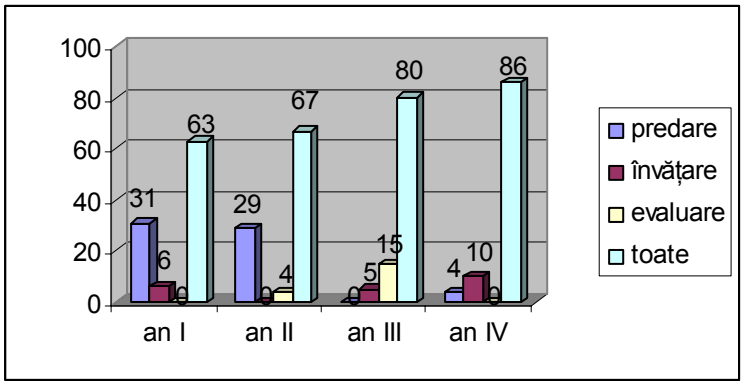
Un alt item al chestionarului a cerut specificarea celui mai propice moment al procesului didactic în care metafora poate interveni eficient (predare, învățare şi /sau evaluare). Rezultatele sunt prezentate de graficul nr.2: 15,4% dintre subiecți subliniază rolul metaforei ca o metodă *utilizabilă numai în predare*, 4% o consideră relevantă *doar* pentru *momentul învățării*, 4% *doar pentru cel al evaluării, în vreme ce 76,6% o consideră eficientă şi eficace înt oate cele trei momente.*



Grafic nr. 2.
Momente ale demersului didactic în care metafora este considerată o metodă eficace şi eficientă

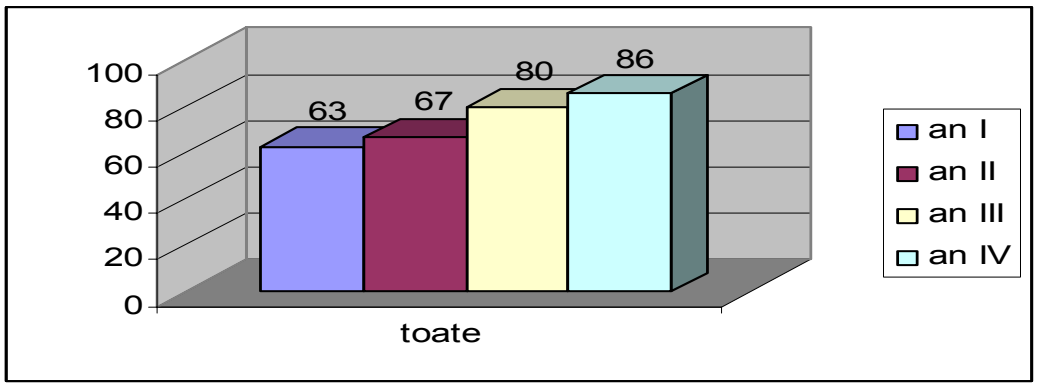
Este foarte important de precizat dinamica opiniei privind eficactatea şi eficiența metaforei în predare/ învățare evaluare, de-a lungul celor patru ani de studiu, dinamică influențată de experiența de lucru câştigată an după an (Grafic nr. 3)

[2] *Eficacitatea* reprezintă măsura în care o acțiune sau o activitate realizează finalitățile propuse. *Eficiența* reprezintă realizarea finalităților propuse cu un *consum mic de resurse* (Iosifescu, Ş., 1996)



Grafic 3 a

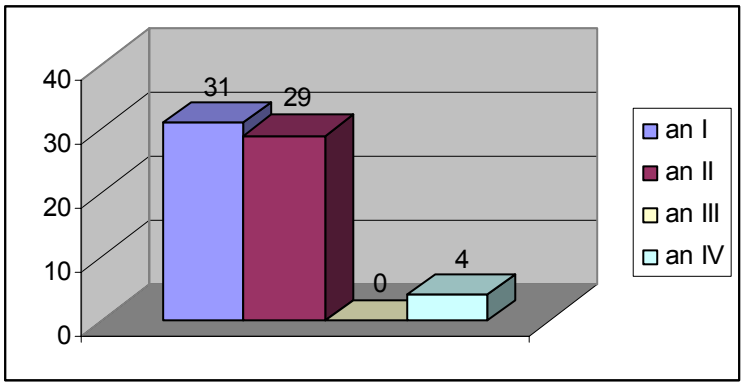
Evoluția pe ani a ponderii rolului acordat metaforei într-unul sau în toate cele trei momente ale demersului didactic



Grafic 3 b

Evoluția pe ani a ponderii rolului acordat metaforei în toate cele trei momente ale actului didactic

Se costată o creştere de la un an la altul a atitudinii pozitive față de utilizarea metodei în toate momentele procesului didactic. Această creştere este mai puternică de la anul II către anul III.

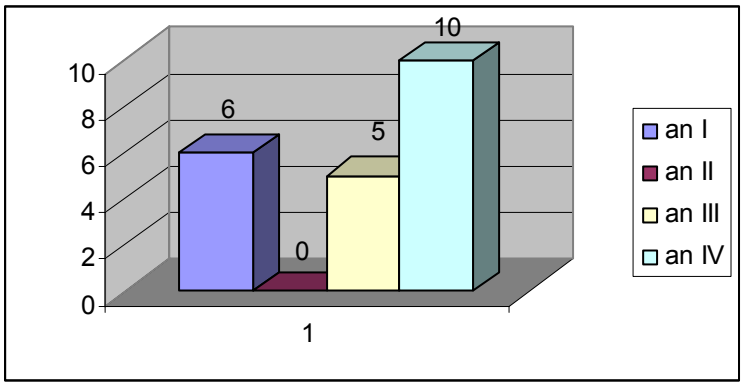


Grafic 3 c

Evoluția pe ani a ponderii rolului acordat metaforei în predare

Se constată că la anul I un procent destul de important (31%) , procent ce scade uşor în cel de al doilea an, se reduce la 0 % în cel de al treilea an, cu o uşoară revenire în anul al IV lea

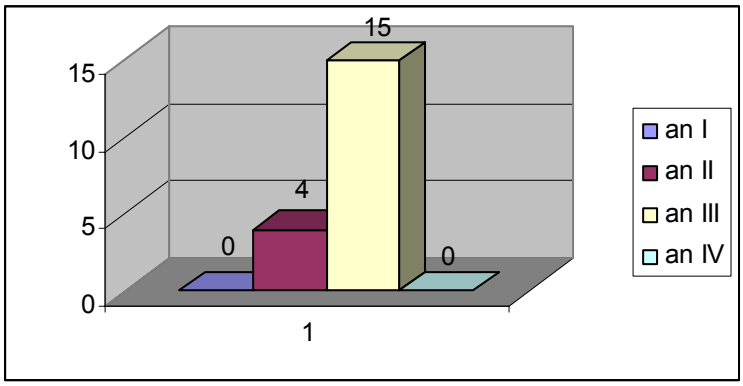
(ceea ce poate fi o creştere a valorizării capacităților proprii de a utiliza metafora, pe de o parte şi o conştientizare a necesității prezenței acestei metode în diferitele momente ale actului didactic, nu doar într-unul dintre ele (a se corela cu graficele următoare).



Grafic 3 d

Evoluția pe ani a ponderii rolului acordat metaforei în învățare

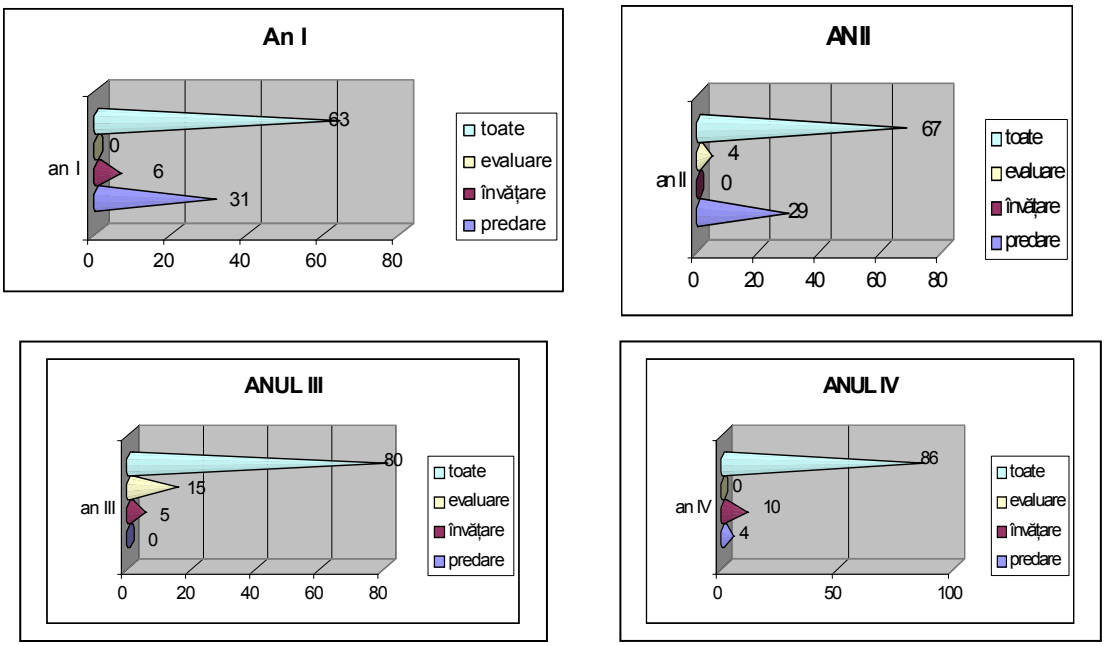
Utilitatea metaforei doar în învățare apare specificat de 6 % dintre subiecții anului I , se reduce la 0% în cel de al doilea an apoi creşte către 5% şi 10% în ceilalți doi ani. Credem că această creştere finală semnifică o mai profundă înțelegere a rolului real al metaforei în învățare şi o mai bună înțelegere a semnificațiilor învățării însăşi.



Grafic 3 e

Evoluția pe ani a ponderii rolului acordat metaforei în evaluare

Este interesantă evoluția răspunsurilor la acest item. 10 % din subiecții anului al III lea, se pare că, agrează în cea mai mare măsură metafora numai în evaluare, alți subiecți ai aceluiaşi valorizează în procent de 80% rolul acesteia în toate momentele, cu o creştere de la 67 % de la anul al II lea.



Grafice 3 f

Este interesant de urmărit situația evaluărilor la fiecare an în parte, reliefată în grupul de grafice 3f.

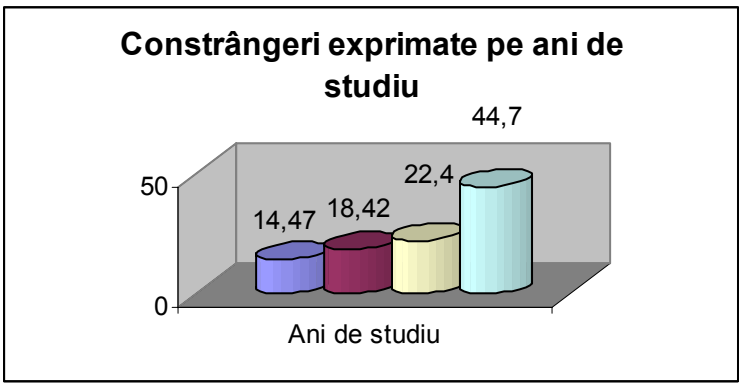
Toate graficele demonstrează că, pe măsură ce studenții evoluează în vormarea profesională, se maturizează valorizează din ce în ce mai bine utilizarea acestei metode, semnalându-i rolul pe coordonate cognitive (achiziție de concepte cu mai mare uşurință şi mai mare profunzime, câştig în flexibilitatea şi fluiditatea gândirii, sistematizare de concepte etc.) , afective (construcție de sentimente intelectuale), motivaționale (internalizarea motivației pentru învățare). Subliniem că nu doar acesată metodă este responsabilă de asemenea realizări ci, că utilizarea ei, alături de metode clasice şi alte metode interactive, adecvate momentului, subiecților, conținutului abordat şi timpului alocat, metafora poate avea o contribuție majoră.

Una dintre întrebările deschise s-a focalizat pe specificarea contrângerilor pe care le implică utilizarea metdei metaforei în procesul didactic. Tabelul nr. 1 prezintă principalele contrângeri precizate de studenți. Pentru a evalua opiniile studenților am realizat o clasificare a acestora folosind codurile din tabel:

Tabel 1. Constrângeri ale utilizării metaforei în diferitele momente ale actului didactic: predare- învățare- evaluare

PREDARE							
	CONSTRÂNGERI PREZENTATE	ANI DE STUDIU				Total	Procent
		I	II	III	IV		
1.	Metafora necesită să fie însoțită de	5	2	9	3	19	25 %

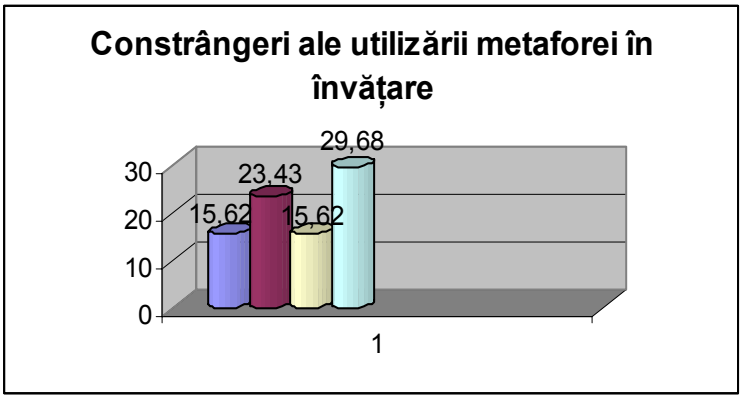
PREDARE							
	CONSTRÂNGERI PREZENTATE	ANI DE STUDIU				Total	Procent
		I	II	III	IV		
	detalii şi de explicaţii pentru a se evita neînţelegerile.						
2.	Metafora necesită o construcţie atentă, în relaţie cu complexitatea subiectului. Ea trebuie să fie relevantă pentru subiect.	2	5	4	5	16	21,1 %
3.	A construi metafore necesită timp şi uneori acest timp nu este suficient.	-	1	2	11	14	18,4 %
4.	Unii profesori demonstrează că sunt destul de puţin flexibili.	-	-	1	7	8	10,5 %
5.	Metaforele nu pot fi utilizate în relaţie cu orice tip de subiect.	1	2	1	2	6	7,9 %
6.	Metaforele trebuie să fie utilizate în corelaţie cu alte metode didactice.	1	2	-	2	5	6,6 %
7.	Folosirea metaforelor poate determina dificultăţi în a accepta ideile şi părerile/ perspectuvele altor persoane faţă de subiectul pus în discuţie.	2	1	-	1	4	5,3 %
8.	Există uneori tentaţia de a forţa, de a exagera în analogie pentru a demonstra că alegerea metaforei este cea bună.	-	1		1	2	2,6 %
9.	Folosirea metaforei în grup poate naşte dificultăţi ale managementului grupului.	-	-	-	1	1	1,3 %
10.	Există, evident, mari diferenţe între punctele de vedere/ perspective	-	-	-	1	1	1,3 %
Total Contrângeri exprimate		11	14	17	34	76	100%
Procente		14,47	18,42	22,4	44,7	100	



Grafic nr. 4

Este interesant de constatat că, în ciuda valorizării ascendente a utilizării metaforei în diferitele momente ale procesului didactic, odată cu înaintarea în anii de studiu studenţii devin şi mai critici, procentul constrângerilor semnalate crescând semnificativ de la un an la altul. Este de reţinut şi faptul că metafora este văzută din ce în ce mai puţin, de la anul I către anul IV ca metodă utilizabilă doar în predare.

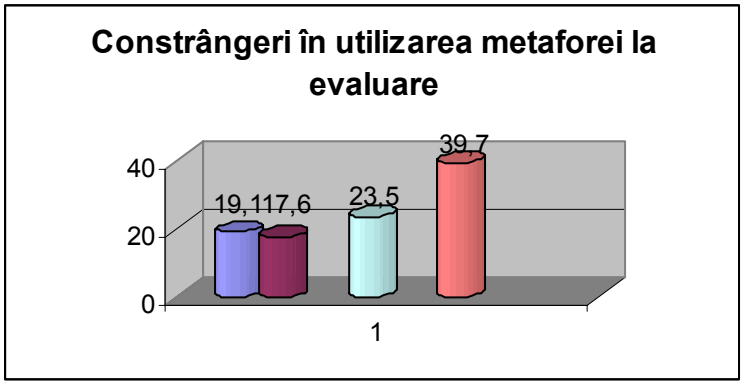
INVĂŢARE							
	CONSTRÂNGERI PREZENTATE	ANI DE STUDIU				Total	Procent
		I	II	III	IV		
1.	Studenţii trebuie să înţeleagă metafora foarte bine pentru a evita erorile, învăţarea aproximativă.	3	8	2	16	29	45,3 %
2.	Există posibilitatea de focalizare a atenţiei doar pe un aspect (nu întotdeauna relevant) şi scăparea din vedere a unor elemente esenţiale.	6	4	5	4	19	29,7 %
3.	Utilizarea metaforei în învăţare depinde de stilul personal de învăţare.	-	2	1	3	6	9,4 %
4.	Utilizarea metaforei în învăţare depinde de vârstă (nivel de cunoaştere, nivel al dezvoltării gândirii).	-	1	1	3	5	7,8 %
5.	Utilizarea metaforei în învăţare nu poate fi o metodă permanentă.	-	-	1	1	2	3,1 %
6.	Utilizarea metaforei în învăţare depinde de aptitudinile creative ale fiecăruia.	-	-	-	2	2	3,1 %
7.	Utilizarea metaforei în învăţare necesită mult timp.	1	-	-	-	1	1,6 %
Total al constrângerilor menţionate		10	15	10	19	64	100 %
Procente		15,62	23,43	15,62	29,68	100	



Grafic nr. 5
Legendă
An I
AnII
An III
An IV

EVALUARE							
	Constrângeri ale utilizării metaforei	Ani de studiu				Total	Procent
		I	II	III	IV		
1.	Subiectivitate	7	5	11	9	32	45,1 %
2.	Este deficil să se stabilească criterii clare de evaluare, în aşa fel încât să se evite riscul focalizării pe un număr restrâns de parametri, uitând alţii, mai importanţi.	1	3	3	12	19	26,8 %
3.	Incompatibilitate între codurile de comunicare; dificultăţi în a manifesta o minte deschisă faţă de perspectivele celorlalţi asupra subiectului.	3	3	1	3	10	14,1 %
4.	Poate produce o structură săracă a	2	1	-	2	5	7,0 %

EVALUARE							
	Constrângeri ale utilizării metaforei	Ani de studiu				Total	Procent
		I	II	III	IV		
	cunoştinţelor implicate în construcţie. Tendinţe simplificatoare.						
5.	Utilizarea metaforei în evaluare necesită timp.	-	-	1	1	2	2,8 %
Total constrângeri		13	12	16	27	68	
Procente		19,1	17,6	23,5	39,7	100	
Oportunităţi sesizate de studenţi (selecţie)							
6.	Utilizarea metaforei în evaluare este posibil să determine o evaluare a cretivităţii în mai mare măsură decât alte metode.	-	1	-	1	2	2,8 %
7.	Ar fi necesară o utilizare mai frecventă pentru a crea abilităţi de folosire şi pentru a –şi manifesta plenar valenţele pozitive	-	-	-	1	1	1,4 %
8.	**Total opotunităţi**	-	1	-	2	3	



Grafic nr. 6

Este interesant că studenţii celui de al patrulea an găsesc, aşa cum am mai subliniat, cele mai multe constrângeri şi în utilizarea metaforei în predare (44,7%) şi în utilizarea acestei metode în învăţare (29,68%) şi în utilizarea sa ca metodă de evaluare (39,7 %) chiar dacă, tot ei sunt cei ce evaluează la cote maxime eficienţa şi eficacitatea acestei metode în toate momentele procesului didactic (86% dintre subiecţi)

Din păcate, în acelaşi timp, mulţi profesori consideră utilizarea metaforei ca fiind o notă de superficialitate. Este adevărat că pentru a o folosi eficient este necesară o pregătire foarte bună în specialitate (cunoştinţe sistemic structurate, abilităţi de predare cu stăpânirea unei gane diversificate de metode, capacităţi de comunicare), o viziune inter şi pluridisciplinară, capacitatea de conduce activitatea didactică din perspectivă transdisciplinară, cu focalizare xplicită pe competenţele ce urmează a fi formate la elevi/ studenţi, capacitatea de a selecta conţinuturi semnificative pentru a pune în valoare această metodă, abilităţi cognitive de analiză, sinteză, argumentare, capacitatea de a înţelege şi accepta alte perspective, abilitatea de a evita

constrângerile reale impuse de metodă şi eventualele efecte perverse ale acesteia. Departe de a fi o abordare superficială

Folosirea metaforei este o adevărată provocare, necesită flexibilitate mentală, creativitate, curaj, un foarte bun management al grupurilor de lucru şi al activităţii de predare- învăţare- evaluare în ansamblul ei, inclusiv un bun management al timpului.

Folosirea metaforei ca metodă de învăţare de către elevi de asemenea este extrem de solicitantă. Ea necesită: o foarte bună cunoaştere, în final, a subiectului, capacitatea de a sesiza esenţialul şi de a relaţiona aspecte aparent disparate, capacitatea de a evita şi elevul efectele perverse posibile, capacitatea de a extrage criterii de raportare / analiză mai puţin comune în procesul de comparare a unor fapte, idei, fenomene, capacitatea de a sesiza uşor aspecte ascunse, mai puţin evidente. Toate aceste cerinţe pot fi incompatibile cu un stil de învăţare focalizat pe memorare, chiar şi când se încearcă o memorare logică, memoria fiind, din păcate, încă principalul element de evaluare în învăţământul ce-şi păstrează tendinţele tradiţionaliste.

Cea mai mare dificultate în utilizarea metaforei în evaluare este ridicată de subiectivitate. Studenţii de altfel semnalează acest aspect. Este explicabil acest fapt, gândindu-ne că metafora este un produs mental puternic personalizat, ceea ce poate face cu adevărat dificil să se găsească criterii obiective de evaluare. Chiar şi în aceste condiţii se pot găsi criterii obiective,clare şi transparente de tipul luării în considerare a următorilor itemi: relevanţa metaforei faţă de subiect, calitatea argumentaţiei(completitudine, logică, coerenţă) etc. este tot atât de adevărat că nota de subiectivim creşt atunci când intră în calcul parametri de tipul: originalitate, creativitate. Uneori, dacă se acordă o pondere prea mare acestor criterii cu notă mai ridicată de subiectivitate ele pot umbri criteriile obiective şi se înregistrează limite reale ale utilizării acestei metode. Acest fapt poate determina de pildă pe studenţi să fie preocupaţi mai degrabă de formă decât de fond, de aspecte neesenţiale, care au efect pozitiv asupra evaluatorului, cel puţin la prima vedere.

Un alt aspect urmărit a fost cel legat părerea studenţilor privind ***rolul formativ al metaforei*** *în ceea ce priveşte dezvoltarea abilităţilor lor cognitive şi valorizarea resurselor propriei lor personalităţi.*

Tabelul nr. 2 prezintă în sinteză opiniile studenţilor din acest punct de vedere. Ierarhizarea acestor opinii (exprimate prin acordare de puncte unor itemi de răspuns precizaţi de chestionar) a fost realizată în raport cu media punctelor înregistrate de fiecare item de răspuns pe o scală de la 1 la 5 cu următoarele semnidicaţii: 1 punct pentru *nivelul maxim (în foarte mare măsură) de influenţă pozitivă* a metodei asupra dezvoltarii abilităţilor cognitive ale studenţilor şi asupra valorizării resurselor propriei lor personalităţi, 2 puncte pentru *nivelul înalt* de influenţă *(în mare măsură),* 3 puncte pentru un *nivel scăzut de influenţă (în măsură limitată),* 4 puncte un *nivel foarte scăzut de influenţă (în foarte mică măsură)* şi 5 puncte *fără nici o influenţă*.

Tabel 2

Rolul formativ al metaforei ca metodă didactică

Itemi	Medie	Deviație standard
Sprijină dezvoltarea creativității	1,39	0,59
Sprijină exprimarea personalității	1,69	0,69
Implică participarea cu plăcere	1,71	0,65
Clarifică conținutul	1,80	0,60
Dezvoltă abilități cognitive	1,81	,0,59
Are rol de motivare a studenților pentru învățare	1,83	0,60
Sprijină dezvoltarea curajului în comunicare	2,19	0,80

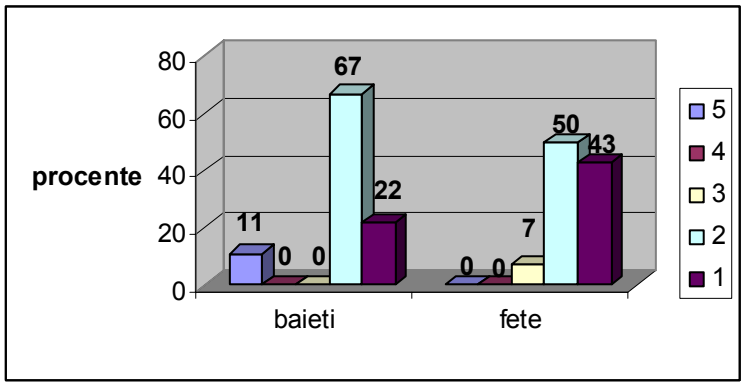
Iată că studenții consideră că metafora are cel mai mare rol în stimularea creativității lor (M= 1,39), pe locul al doilea se situează rolul acesteia în exprimarea personalității fiecăruia (M= 1,69) şi la o distanță foarte mică este plasat itemul referitor la trăirile afective pozitive implicate prin utilizarea metaforei în predare – învățare – evaluare. Clarificarea conținuturilor cu ajutorul metaforelor şi dezvoltarea abilităților cognitive înregistrează valori remarcabile, de asemenea (M=1,80 şi M= 1,81). Ultimul item valorizat (dar cu o valoare deloc de neglijat) este "dezvoltarea curajului în comunicare" (M= 2,19). Pare interesant că acest item este plasat pe ultimul loc deoarece metafora solicitată a se realiza individual sau, mai ales, cea realizată în echipă se prezintă celorlalți deci, în mod necesar implică comunicarea. Se pare că formularea "curajul în comunicare" a determinat această valorizare, studenții, ca de altfel mulți dintre elevii educați tradiționalist, se pare că nu au, cu adevărat, curajul să comunice deschis, idei proprii, exersați fiind să reproducă ideile altora. Semnificațiile acestei ierarhii merită o investigare mai de profunzime.

Este intereant să se realizeze o analiză mai de detaliu a fiecărei dimensiuni precizate în itemi cu focalizare pe sexul subiecților şi pe anul de studiu căruia aparțin, pentru a se sesiza mai bine dinamica acestor răspunsuri.

De exemplu, 66,6% dintre studenți consideră creativitatea ca fiind stimulată la cel mai înalt nivel iar 31% consideră stimularea acesteia la un nivel înalt; există însă diferențe între fete şi băieți după cum urmează: 67% dintre fete consideră creativitatea ca fiin stimulată la un nivel foarte înalt, în vreme ce doar 56 % dintre băieți dau un răspuns similar.

Diferențe şi mai interesante apar în legătură cu modul în care metafora poate stimula exprimarea propriei personalități (Grafic nr. 6)

Grafic nr. 6
Metafora ca expresie a personalităţii

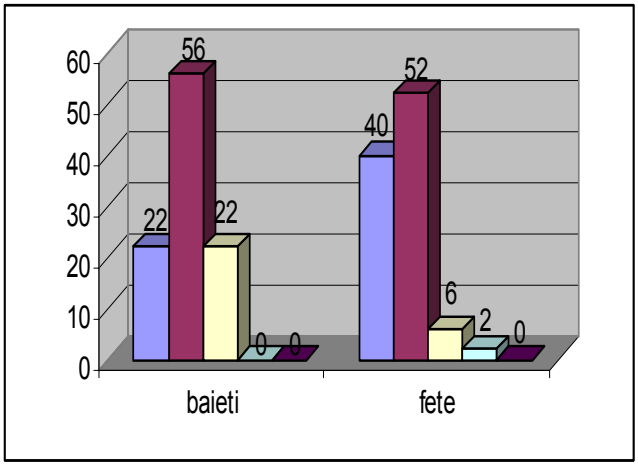


Există băieţi (11%) care nu acordă metaforei nici un rol din acest punct de vedere, dar alţi 89 % (67%+ 22%) îi acordă un rol important sau chiar foarte important. Răspunsul fetelor nu este la fel de polarizat. Nu se întregistrează nici un răpuns de 5 sau 4 puncte (deloc sau în foarte mică măsură), doar 7 % consideră că metafora poate exprima personalitatea iar 93% (50%, mai puţin decât băieţii,+ 43 %, mai mult decât băieţii) consideră contribuţia ca fiind mare sau chiar foarte mare.

Diferenţele de rsăpuns între băieţi şi fete la aceşti itemi pot fi eventual puse pe seama diferenţelor de rol ale celor două sexe. Este îndeobşte cunoscut că au mai degrabă un rol instrumental în raport cu sarcina ei focalizându-se prioritar pe indicatori obiectivi; fetele au dominant un rol expresiv, focalizarea lor fiind pe intuiţie şi relaţii. A construi o maforă implică " a imagina", a proiecta, uneori a "te proiecta" într-o oarecare măsură. Deschiderea spre acest tip de sarcină este diferită, se pare, între băieţi şi fete.

Plăcerea implicată în activitatea didactică ce utilizează metoda metaforei este şi ea semnalată diferenţiat în funcţie de sex. Plăcerea de a învăţa pare a fi foarte importantă pentru studenţi pentru că ea sprijină motivaţia internă a activităţii de învăţare.

Fetele par a se implica în utilizarea acestei metode cu mai mare plăcere decât băieţii. (Grafic nr. 7)



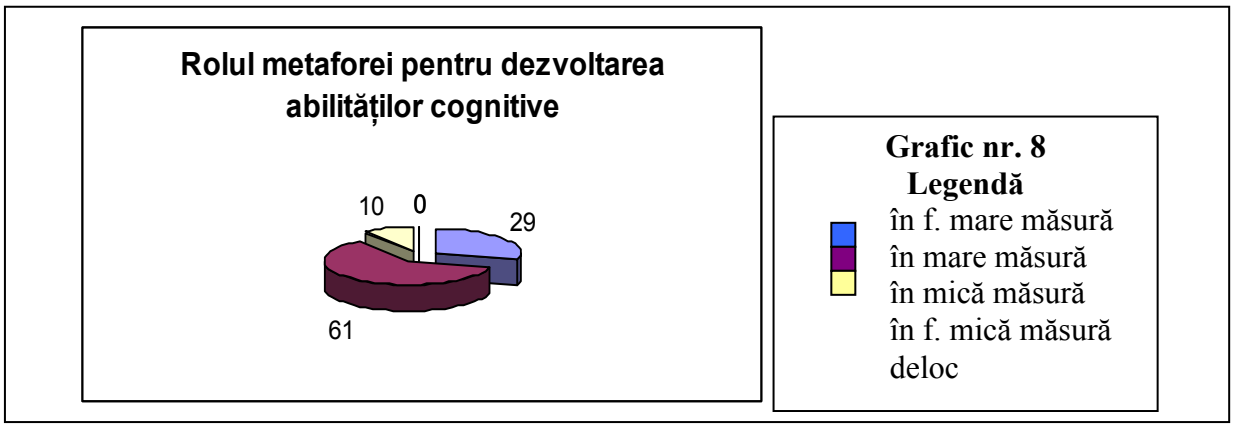
Grafic nr. 7
Legendă

în f. mare măsură- 1p.
în mare măsură- 2 p.
în mică măsură- 3 p
în f. mică măsură- 4p
deloc- 5 p

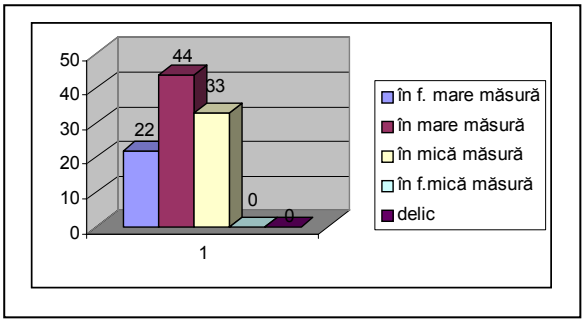
A fost demonstrat faptul că metafora poate avea rol deosebit de important în dezvoltarea abilităților cognitive pentru că:

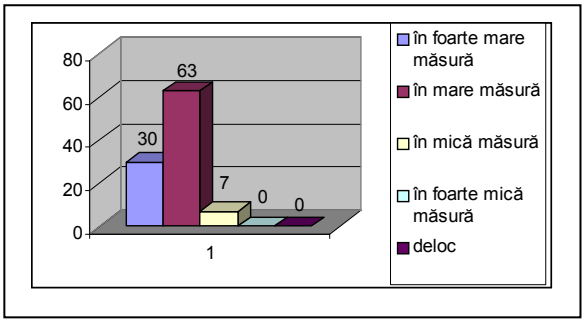
- Ea creează un conflict cognitiv care sparge rutina, solicită nevoia de a se reinstala echilibrul pierdut prin instalarea acestui conflict cognitiv, creând nevoia de învățare, în concordanță cu teoria dezvoltării a lui J. Piaget şi cu psihologia constructivistă.
- Interacțiunea cu ceilați presupusă de sarcina creerii metaforelor în grup, nevoia de a argumenta propriile idei, şansa de a confrunta propriile argumente cu alte argumente determină şi un anume conflict socio-cognitiv, foarte important pentru chiar clarificarea a propriilor idei.
- Determină analiza, comparația cu scopul de a scoate în evidență esența ce urmează a fi exprimată în mod simbolic.
- Ajută să se înțeleagă sensurile profunde, focalizând gândirea pe aspectele de esență.
- Focalizarea pe esențialul structural şi funcțional metafora face posibilă ignorarea unor detalii inutile.
- Combină cele trei ipostaze ale învățării (J. Bruner): "*iconică"* prin intermediul imaginilor mentale; "*semantică"*- prin argumentare;*"simbolică*" prin transpunerea unor semnificații dintr-un sistem către un altul, analog.

Studenții acceptă acest rol al metaforei din toate aceste puncte de vedere, dar nu îi acordă aceeaşi importanță ca în cazul primilor itemi, fără a-l nega însă. Astfel, numai 29 % dintre studenți consideră că metafora are un rol foarte important (1 punct) în dezvoltarea acestor abilități cognitive (Grafic nr. 8), 61 % îi acordă un rol important (deci în total, la nivel superior de evaluare se află totuşi 90% dintre studenți). 10 % dintre subiecți doar consideră că metafora are o contribuție mmică în dezvoltarea abilităților cognitive.



Şi din acest punct de vedere apar diferențe între subiecții băieți şi subiecții fete. Graficele nr. 9 şi 10 ilustrează aceste diferențe.

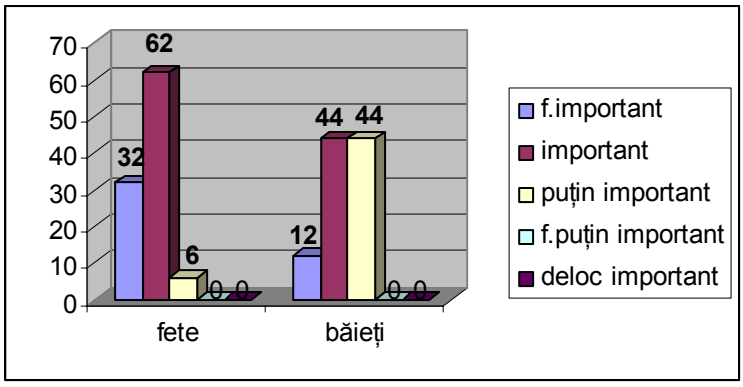




Grafic nr. 9 **Grafic nr. 10**

Rolul atribuit de către băieţi (grafic 9) şi de către fete (grafic 10) metaforei în dezvoltarea abilităţilot cognitive.

Aceeaşi distribuţie se regăseşte şi în cazul itemului: rolul metaforei în clarificarea sensului conceptelor/ conţinuturilor implicate în construcţia metaforei, în exprimarea prin metaforă. Numai 12 % dintre băieţi acordă un rol foarte important acestei metode din acest punct de vedere, 44 % o consideră importantă (deci, totuşi, un total de 56%) dar, în acelaşi timp 44 % dintre ei chiar consideră că rolul metaforei este minor. Fetele, consideră în proporţie de 94 % această metodă ca fiind foarte importantă (32%) şi importantă(62%) şi doar 6 % o găsesc cu importanţă minoră. .(Grafic nr. 11)



Grafic nr. 11
Importanţa acordată metaforei din punctul de vedere al contribuţiei sale la clarificarea conţinuturilor cognitive

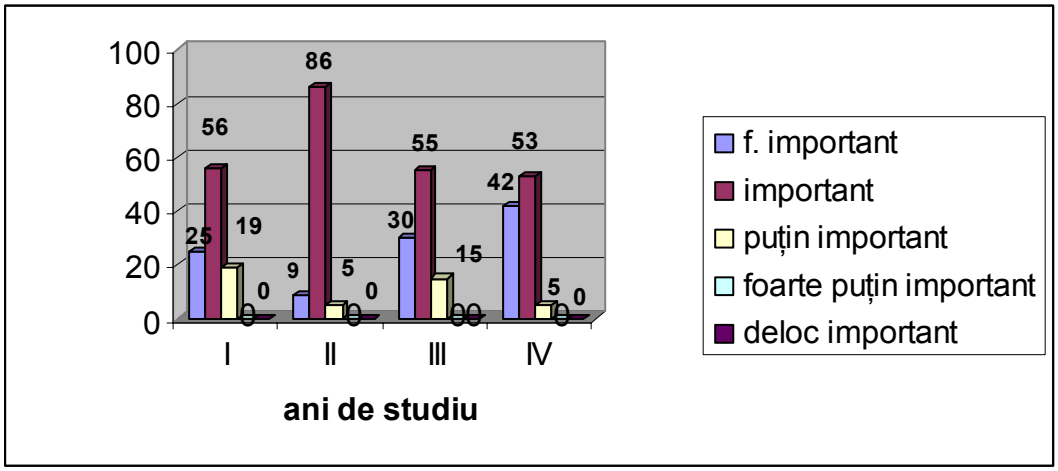
Fără a considera posibila explicaţie ce urmează ca fiind în totalitate corectă am putea formula o supoziţie faţă de aceste răspunsuri. Băieţii au, după cum se consideră în general, o gândire prevalent logică, în vreme ce fetele ar avea un plus de intuitivitate şi de imaginativ, cu tendinţa de a vedea dincolo de aparenţe intuitiv în mai mare măsură, poate, decât într-o manieră strict analitică. Această diferenţă de specificitate între sexe poate explica, parţial, mai marea aplecare a fetelor către această metodă.

Şi acest aspect ar putea face obiectul unei cercetări mai aprofundate, cu încercarea de a găsi corespondenţe între stilul cognitiv şi lateralitatea cerebrală.

Receptivitatea înaltă a studenţilor investigaţi pentru această metodă utilizată în predare-învăţare- evaluare este demonstrată şi de tendinţa de apreciere pozitivă crescută de la un an la altul, pe măsură ce studenţii au utilizat mai mult şi în mai multe contexte metoda în cauză.

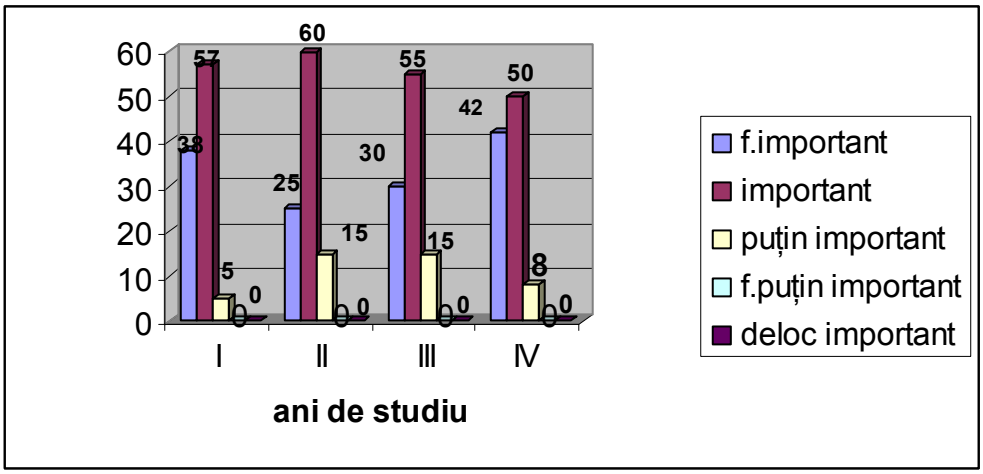
Graficul nr. 12 exprimă această evoluție de-a lungul celor patru ani din perspectiva itemului: rolul metaforei pentru dezvoltarea abilităților cognitive. Graficul nr. 13 exprimă această evoluție de-a lungul celor patru ani din perspectiva itemului: rolul metaforei pentruclarificarea conținuturilor ştiințifice..

Grafic nr. 12



În vreme ce evaluările la cote maxime cresc de la un an la altul (cu excepția anului al doilea unde creşterea esențială este la cota "important" (30%), tendința evaluărilor de tipul " mică importanță" oscilează, după o scădere în anul al doilea se înregistrează o creştere cu 10 % în anul al treilea (unde băieții prezenți în eşantion, cu opinia lor specifică au determinat acest rezultat) şi scade din anou în anul IV.

Grafic nr. 13

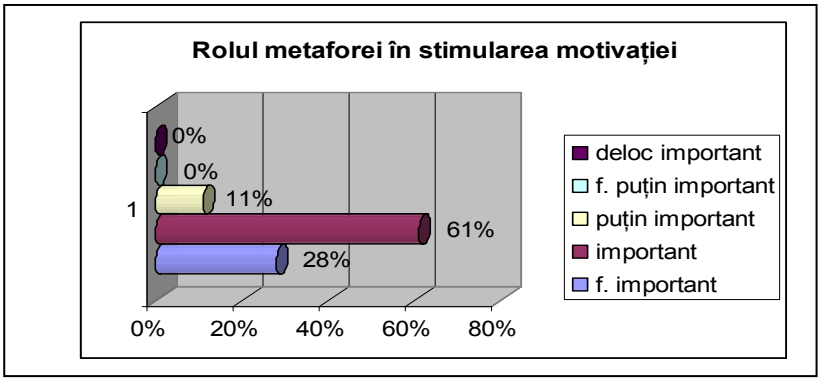


Cotele evaluărilor de tip " foarte important şi important" sunt ridicate la toți cei patru anii de studiu. Este de semnalat faptul că studiul făcându-se ca evaluare a atitudinilor într-un an universitar (2004) chestionarul s-a aplicat studenților din anii de studiu I, II, III, IV din momentul respectiv, neexistând posibilitatea, până în acest moment să se realizeze un studiu longitudinal asupra aceluiaşi eşantion de studenți de-a lungul celor patru ani.

Astfel, studenții sunt diferiți ca grupuri, ca personalități de grup şi, deşi, din anumite puncte de vedere acest fapt introduce nişte limite în interpretarea evoluției atitudinii, ținând cont de

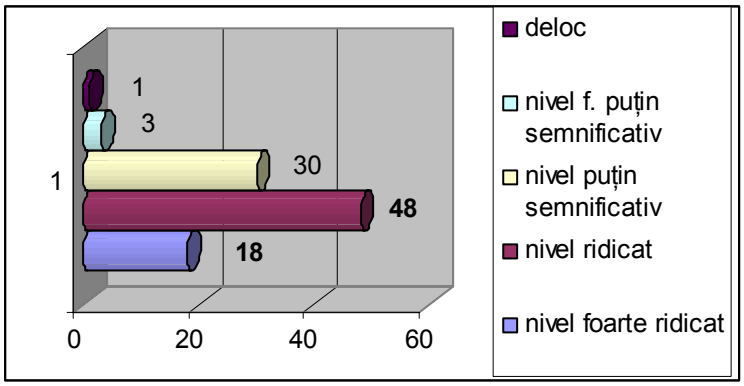
variabilele multiple care pot influenţa interpretarea, din punct de vedere educaţional studiul ne-a ajutat să-i înţelegem pe fiecare mai bine, să le cunoaştem opiniile şi aşteptările şi, în consecinţă sa acţionăm în plan adecativ în concordanţă cu aspectele relevate de studiu.

Putem spune, fără o prea mare eroare, că sunt puţine metode aplicate în universitate care se bucură de un asemenea nivel de valorizare din partea studenţilor, în special din perspectiva influenţei asupra motivaţiei pentru învăţare şi, nu în ultimul rând din punctul de vedere al rolului stimulativ al metodei metaforei ca sarcină de grup în realizarea intercunoaşterii şi în consolidarea relaţiilor interpresonale. Acest rol depinde însă, în mare măsură şi de structirile de personalitate existente în fiecare dintre anii de studiu. Graficul nr. 14 reliefează rolul metaforei în stimularea motivaţiei pentru învăţare la studenţi.



Graficul nr. 14

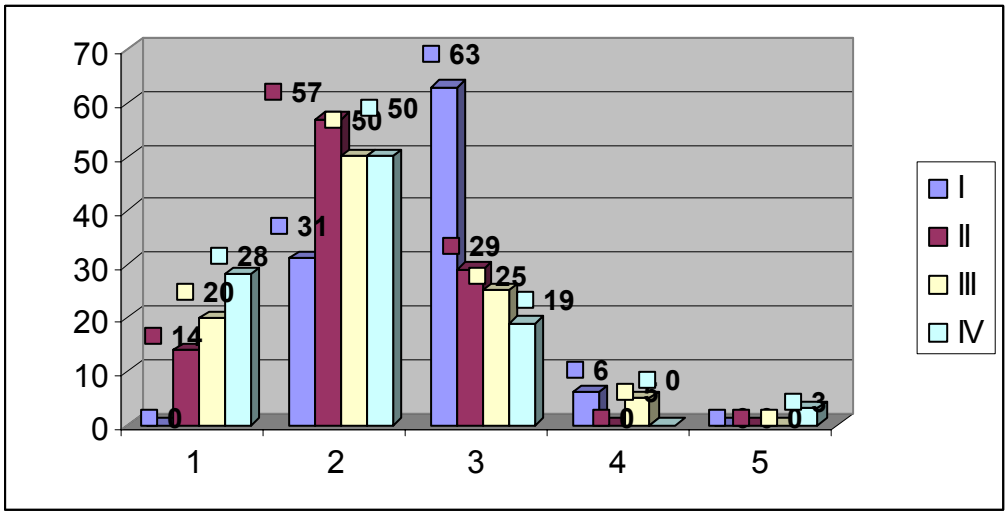
Cel mai puţin valorizat rol al metaforei apare în stimularea comunicării între studenţi (pe orizontală) şi între studenţi şi profesor, pe verticală. Astfel, 34 % dintre studenţi susţin că această metodă nu stimulează deloc comunicarea sau o stimulează la nivel foarte scăzut, (ceea ce este surprinzător pentru că datele rezultate din observaţie contrazic acest rezultat, studenţii fiind realmente puşi în situaţia să comunice, să-şi argumenteze ideile, să-şi asume explicit roluri în echipă şi în final să prezinte în formă dramatizată sau cu ajutorul unor postere, CD-uri sau planşe metaforele imaginate. Este adevărat că 48 % dintre studenţi consideră acest rol ca fiind înalt şi alţii 18 % îl consideră chiar foarte ridicat (un total semnificativ de 66 %), ceea ce, de fapt reprezintă o valorizare tot pozitivă. (Grafic nr. 15)

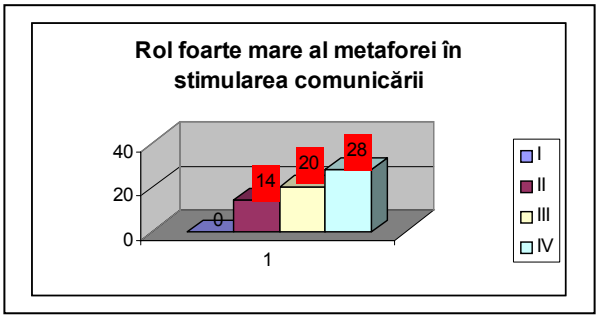


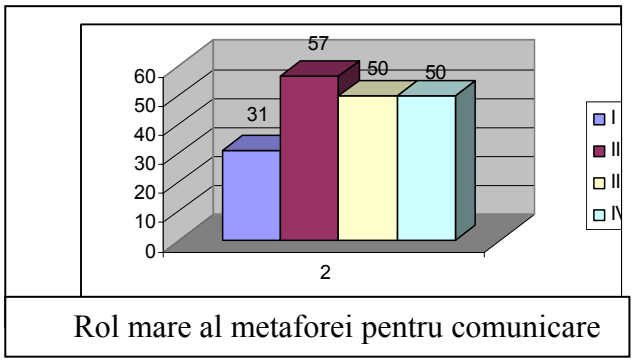
Grafic nr. 15
Pe total eşantion

Cerința de construcție a unor metafore, mai ales pentru cei mai puțin obişnuiți cu această emtodă, a ridicat, probabil, probleme de angajare în comunicare, ceea ce i-a pus pe unii subiecți într-o poziție dificilă. Oricum, este un aspect ce merită să fie investigat în viitor.

Grafic nr. 16 a (pe ani de studiu)







Grafice 16 b şi c (pe cele două valori mari la cei patru ani de studiu)

Se constată o tendință de creştere a recunoaşterii acestui rol pe măsura trecerii celor patru ani de studiu.

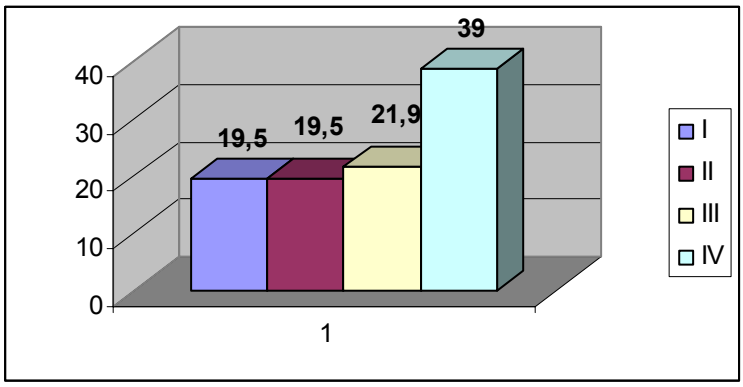
Ultima întrebare deschisă adresată studenților a avut drept scop scoaterea în evidență a dezavantajelor percepute de către aceştia în momentele utilizării metaforei.

Tabelul nr. 3 prezintă rezultatele centralizării răspunsurilor primite.

Tabel nr. 3.

NR.	***DEZAVANTAJE***	Ani de studiu				Total	Procent
		I	II	III	IV		
1.	Există posibilitatea creerii unor confuzii. Caracterul deschis al metaforei lasă câmp de interpretare larg, dar şi mai puțin loc pentru analiza concludentă a analogiilor implicate: uneori este posibilă înțelegerea metaforei dar nu şi a conținutului exprimat prin aceasta.	9	7	3	9	28	34,1 %

2.	Există riscul de a cădea în superficialitate, îndepărându-ne de realitatea ştiințifică; metafora poate surpinde esența dar nu şi unele detalii semnificative.	5	1	7	10	23	28 %
3.	Constituie un mare dezavantaj pentru persoanele mai puțin creative	-	5	-	3	8	9,8 %
4.	Această metodă are o arie de utilizare restrictictivă	-	-	-	6	6	7,3 %
5.	Ncecesită mult timp pentru realizare	-	1	3	1	5	6,1 %
6.	Lucrând în echipă cu metafore există posibilitatea ca doar unii membrii să depună efort.	-	-	5	-	5	6,1 %
7.	Nu este unanim acceptată	1	1	-	2	4	4,9 %
8.	Nu este posibil să fie utilizată frecvent.	1	1	-	1	3	3,7 %
	Total	16	16	18	32	82	100 %
	Procent	**19, 5**	**19, 5**	**21, 9**	**39**	**100**	



Grafic nr.17 Evoluția dezavantajelor semnalate la cei patru ani de studiu

Aşa cum am mai semnalat în paginile anterioare, în ciuda creşterii evaluării pozitive a rolului metodei metaforei în diferitele momente ale procesului didactic, pe măsură ce studenții înaintează în ani se manifestă cu mai mult spirit critic față de dezavantajele posibile ale acestei metode. Graficul nr. 17 reliefează acest aspect.

Iată că metoda metaforei şi, implicit expresia sa dramatizată, acolo unde este posibil, este primită bine de către studenți, cu diferențe însă de manifestare atitudinală care trebuie să fie foarte bine cunoascute de către educator.

Este, de asemenea esențial să se înțeleagă că, deşi cu multe puncte forte, cu multe oportunități, metoda are şi limite şi constrângeri şi utilizarea sa în exces sau singular nu este de bun augur. Se impune introducerea sa rațională într-un sistem complex de metode didactice.

Teme pentru portofoliul de examen

1. **Realizați un scenariu pentru o dramatizare în care să utilizați :**
   - **Metafore**
   - **Tipuri diferențiate de întrebări în comunicarea dintre personaje**

2. **Argumentați valențele educațional ale utilşizării acestui scenariu în activitatea la clasă**

3. **Prezentați modalitatea în care scenariul poate fi utilizat ca joc de rol**

4. **Construiți în grup (zi) sau individual (ID) o metaforă a cursului de DRAMĂ ÎN EDUCAȚIE**

BIBLIOGRAFIE

A

ABRIC, J. C.,1997. – *Psihologia comunicării*, Ed.Ştiințifică, Bucureşti

B

BARBU, A., ARCIRE, O., BUCUR, E., IACOB, S., 2000, *Programe şcolare pentru învățământul primar . Discipline opționale*, Botoşani, Ed. Axa

BÂRZEA, C.(1995), *Arta şi ştiința educației*, Bucureşti: E.D.P., pp. 40-44

C

CHEN CATHERINE, 2003, *A constructivist Approach to teaching: Implications in Teaching Computer networking*, in Information Technology, Learning, and Performance Journal, Vol. 21, No.2 Fall 2003

CERGHIT, I.M,1980. *Metode de învățământ*, Bucureşti, E. D. P.

CUCOŞ, C. , 1996, *Pedagogie,* Iaşi, Ed. Polirom

CUCOŞ, C. (coord.) , 1998 *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Iaşi, Ed. Polirom

D

DINU, M. , 1997, *Comunicarea*, Bucureşti, Ed. Ştiințifică

DUMITRU, I. Al, 2000, *Dezvoltarea gândirii critice şi învățarea eficientă*, Timişoara, Ed. de Vest

E

ECKSTEIN, Max A., 1983, *The Comparative Mind: Metaphor in Comparative Education,* Comparative Education Review *27,* ***Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration I****: 311- 323. http:// www.hku.hk/cerc/1k.html*

F

FAUCONNIER, **G. (1997).** *Mappings in thought and language***.** Cambridge: Cambridge University Press.

I

IONESCU, M., CHIŞ, V. , 1992, *Strategii de predare şi învățare*, Bucureşti, Ed. Ştiințifică

IOSIFESCU, Ş., 1996, *Curs prin corespondență pentru directorii de unități şcolare, Lexicon minimal de management, Funcții manageriale,*Institutul de Ştiințe ale Educației, Bucureşti, Romania.

M

MUSTER, D. , 1985, *Metodologia cercetării în educație şi învățământ*, Bucureşti, Ed. Litera

N

NAGEL, Ernest, 1961, *The Structure of Science: Problems in the Logic of Scientific Explanation,* New York: Harcourt Brace, p. 465

NECULAU, A. (coord.), 1996, *Psihologie socială – aspecte contemporane*, Iaşi, Ed. Polirom

NICULESCU, R. M, 2000, *Formarea formatorilor*, Bucureşti, Ed. All Educational

NICULESCU, R. M.,1996, *Pedagogie generală*, Bucureşti, Ed. Scorpion 7

NICOLL, K. (1998)**. '***Fixing' the 'facts': flexible learning as policy invention. Higher Education Research and Development***,** 17(3), pp. 291-304.

NICOLL Katherine, 2000, *Lifelong Learning as a metaphor: researching Policy in the Education of Adults,* The Open University

P

PAMFIL, A. , 2000, *Didactica limbii şi literaturii române*, Cluj-Napoca, Ed. Dacia

PARKER, S. (1997). *Reflective teaching in the postmodern world: A manifesto for education in post modernity***.** Buckingham: Open University Press.

PANȚURU, S., PĂCURAR, D. C. ", 1996, *Didactica*, Braşov, Ed. Universității "Transilvania"

PERRETI, A., LEGRAND, J. A., BONIFACE, J., 2001, *Tehnici de comunicare*, Iaşi, Ed. Polirom,

PETROAIA, E., PÂRÂIALĂ, D., PÂRÂIALĂ, V., 2000, *Discipline opționale la clasele I-IV*, Iaşi, Ed. Polirom,

PINTILIE, M. , 2002, *Metode moderne de învățare-evaluare*, Cluj-Napoca, Ed. Eurodidact

POPESCU-NEVEANU PAUL,1978, *Dicționar de psihologie.* Bucureşti: Albatros

PREDA 1979, *Studii de psihologie şcolară*. Bucureşti: E.D.P.

POTTER, J. (1996). ***Representing reality: Discourse, rhetoric***

R

RICHARD, I.A**.,** 1938, The *Philosophy of Rhetoric***,** London: Oxford University Press**,** p.94

S

STOICA, M., 2001, *Pedagogie şi psihologie pentru examenele de definitivare şi grade didactice: profesori, institutori / învățători, studenți*, Craiova, Ed. Ghe. Alexandru

ŞERDEAN, I. ., 1993, *Metodica predării limbii şi literaturii române la clasele I-IV*, Bucureşti, E. D. P., R. A

ŞOITU, L., 1997, *Pedagogia comunicării*, Bucureşti, E. D. P., R. A.

T

ȚOPA, L. ,1980, *Creativitatea*, Bucureşti: Edit. Ştiințifică şi Enciclopedică

W

WALD, H. ,1973, *Limbaj şi valoare*, Bucureşti: Edit. Enciclopedică Română

Z

ZLATE, M., 1999, *Psihologia mecanismelor cognitive*, Iaşi: Editura Polirom

ZORGO, B. ,1963, *Structura generală a ctivității de rezolvare a problemelor*. Cjuj-Napoca: Babeş-Bolyai

*** - *Curriculum Național – Programe pentru învățământul primar*, M. E. N., Bucureşti, 1998

***Governance Through Metaphor Project- Notes and Commentaries**, *Commentaries from Encyclopedia of World Problems and Human Potential,* Edited by the Union of International Associations, Published by K.G. Saur München. 4th edition, 1994-95, 3 vols., ca. 3000 pages, hardcover. ISBN 3-598-11165-7

*** M. E. C. – C. N. C. – *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de limba şi literatura română – învățământ primar şi gimnazial*, C. N. C., Bucureşti, 2002

***Psychology Applied to Teaching. Snowman/ Biehler. Houghton Miffin Company. Fară an):

***S. N. E. E. – C. N. C. – *Descriptori de performanță pentru învățământul primar*, Bucureşti, Ed. ProGnosis